

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



**« Accompagnement sociobiographique
en contexte post-colonial :
Plurilinguisme, Émancipation, Formation »**

NUMÉRO 8

de la Revue « *Contextes et Didactiques* »

Coordonné par
Muriel MOLINIÉ

Décembre 2016



POLITIQUE EDITORIALE

La revue « *Contextes et Didactiques* » est une revue numérique semestrielle internationale en libre accès. La diversité, la coexistence, voire la confrontation de contextes de différentes natures jouent un rôle fondamental dans de nombreuses situations d'enseignement. Depuis les contextes historiques, géographiques, écologiques, sociolinguistiques, et culturels notamment, et leurs interactions en contextes didactiques, la revue « *Contextes et Didactiques* » publie des articles qui rendent compte de cette dimension encore peu explorée sous toutes ses facettes (interculturalité, multilinguisme, identité, symbolique, institution) en proposant des recherches empiriques, des comptes-rendus de pratiques innovantes, des analyses de dispositifs didactiques, des revues de littérature et des réflexions théoriques liés aux interactions entre une pluralité de contextes et de situation d'éducation, de formation et d'apprentissage. La revue accorde une attention particulière aux travaux portant sur les questions de contextualisation didactique dans des situations post-coloniales, des territoires ultrapériphériques français et plus généralement dans les pays de la Francophonie, mais s'intéresse à toutes situations spécifiques mettant en évidence des décalages entre les prescriptions institutionnelles, les contextes d'enseignement et les conceptions des acteurs, ou « effets de contextes », et contribuant à leur identification et leur prise en considération dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et de formation. Ainsi, la revue est ouverte à toute contribution traitant des questions de didactique en prise avec différents éléments contextuels.

Les propositions de contributions sont à envoyer au secrétariat de la revue (contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr), ainsi qu'au(x) responsable(s) de chaque numéro thématique dans les délais impartis (cf. Appels à contributions). Les appels à contribution sont lancés deux fois par an, en juin et en décembre. La revue « *Contextes et Didactiques* » publie aussi occasionnellement des textes hors thématiques dans une rubrique *varia*. La revue est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique constitués d'experts garants de la qualité des articles publiés. Les articles reçus font l'objet d'une double évaluation en aveugle par le comité scientifique. Ce dernier a la charge de lire les manuscrits soumis, de les expertiser et de proposer les modifications qu'il estime nécessaire en vue de leur publication. La revue n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont envoyés. L'envoi des documents implique l'accord de l'auteur pour leur publication. Les textes et les images publiés dans la revue engagent la responsabilité de leurs seuls auteurs.

Historique de la revue

L'ancienne revue intitulée « *Recherches et Ressources en Éducation et Formation* » créée en 2007 par des enseignants-chercheurs en Didactique de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Guadeloupe, et publiée annuellement sous forme papier par le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Guadeloupe a changé en 2014, de titre et de format éditorial pour devenir une revue semestrielle en sciences de l'éducation et en ligne, intitulée : « *Contextes et Didactiques* ». Cette revue est soutenue par l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Guadeloupe de l'université des Antilles et par le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF EA 4538). La consultation et le téléchargement des numéros précédents et des articles sont gratuits et s'effectuent en ligne sur le site de la revue (<http://web.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>).

Les trois premiers numéros sont également en vente et disponibles en version papier au CRDP de Guadeloupe (Route de la Documentation, Lotissement Petit Acajou, BP 385, 97183 Abymes Cedex) et sur sa boutique en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-guadeloupe/>.

Types de contributions

La revue « contextes et didactiques » publie :

- des travaux de recherche empirique et des résultats originaux ;
- des revues de littérature et des approches théoriques ;
- des comptes-rendus critiques d'innovations pédagogiques ;
- des comptes-rendus d'ouvrages scientifiques ;
- des présentations de thèses, de colloques et de manifestations scientifiques.

Public concerné

La revue « *Contextes et Didactiques* » s'adresse à un large public : chercheurs, formateurs, enseignants, étudiants, professionnels de l'éducation.

Partenaires

- ESPE de l'Académie de Guadeloupe
- Université des Antilles
- Le Rectorat de l'académie de la Guadeloupe
- Centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation (CRREF, EA-4538)

ORGANIGRAMME DE LA REVUE

Directeur de publication

- Antoine DELCROIX, Université des Antilles

Secrétariat de rédaction

- Frédéric ANCIAUX, Université des Antilles
- Béatrice JEANNOT-FOURCAUD, Université des Antilles

Comité de rédaction

- Jacqueline BOURDEAU, Télé université, Québec (TELUQ), Canada
- Thomas FORISSIER, Université des Antilles
- Laurent GAJO, Université de Genève, Suisse
- Muriel MOLINIÉ, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3
- Marie-Paule POGGI, Université des Antilles

Comité scientifique

- Michel ACACIA, Université d'État d'Haïti, Haïti
- Sophie ALBY, Université de la Guyane
- Christian ALIN, Université de Lyon 1
- Philippe BILAS, Université des Antilles
- Régis BLACHE, Université des Antilles
- Christos CLAIRIS, Université de Paris 5
- Denis COSTAOUEC, Université de Paris 5
- Jean-Baptiste COYOS, Université de Bordeaux 3 et de Pau
- Robert DAMOISEAU, Université des Antilles
- Jacques DUMONT, Université des Antilles
- Colette FEUILLARD, Université de Paris 5
- Diane GERIN-LAJOIE, Université de Toronto, Canada
- Françoise GUERIN, Université de Paris 4
- Marie-Christine HAZAËL-MASSIEUX, Université d'Aix-en-Provence
- Christine HELOT, Université de Strasbourg
- Gabriel LANGOUËT, Université de Paris 5
- Joël LEBEAUME, Université de Paris 5
- Mylène LEBON-EYQUEM, Université de la Réunion
- Malory LECLERE, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3
- Danièle MANESSE, Université de Paris 3
- Jean-Louis MARTINAND, École Normale Supérieure
- Yves MAZABRAUD, Université des Antilles
- Alain MERCIER, Institut Français de l'Éducation
- Sébastien RUFFIÉ, Université des Antilles
- Jean-Pierre SAINTON, Université des Antilles
- Jean-Claude SALLABERRY, Université Montesquieu-Bordeaux 4
- Laurence SIMONNEAUX, École Nationale de Formation Agronomique
- Jocelyne TROUILLOT-LÉVY, Université Caraïbe, Haïti
- Frédéric TUPIN, Université de la Réunion

RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS

La revue « *Contextes et Didactiques* » est publiée en français, mais des contributions d'intérêt majeur peuvent être acceptées en anglais, espagnol et créole. Les soumissions se font par voie électronique à l'adresse du coordonateur du numéro (cf. numéros en préparation) et à celle de la revue : contextes.didactiques@espe-guadeloupe.fr

Les manuscrits proposés doivent être originaux et ne pas être soumis simultanément à une autre revue. Une feuille de style est disponible et téléchargeable sur le site de la revue (<http://web.espe-guadeloupe.fr/la-recherche/revue-contextes-et-didactiques/>) afin de mettre les contributions aux normes rédactionnelles. Le texte ne doit pas dépasser 30 000 signes (espaces compris) et comporter les éléments suivants :

- un titre,
- la liste des auteurs avec leurs noms et prénoms en entier,
- leur institution de rattachement, l'adresse de correspondance, et leur adresse électronique,
- un résumé de 250 mots environ en français et en anglais indiquant les éléments essentiels du travail,
- une liste de 5 mots clés en français et en anglais.

La forme de présentation préférée est un fichier sous format .doc, .docx, .txt, .rtf, .odt envoyé en tant que pièce jointe dans un courriel. Dès leur réception, les articles sont confiés pour évaluation anonyme à deux experts du comité scientifique de la revue ou choisi par le comité de rédaction en fonction de ses compétences. Les deux expertises sont renvoyées à l'auteur dans les deux mois suivant la réception de l'article. Dans le cas de deux évaluations contradictoires, le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le manuscrit à un troisième expert. Une fois l'article accepté pour publication, un formulaire de transfert de droits est envoyé à l'auteur. Ce formulaire est à signer et à renvoyer au comité de rédaction.

La correspondance s'effectue avec l'auteur cité en premier. Chaque présentation doit être accompagnée d'une lettre de l'auteur mentionnant que :

- le manuscrit n'est pas et ne sera pas soumis à une autre publication ;
- que tous les cosignataires de l'article ont lu et approuvé l'article présenté.

La liste des références bibliographiques est organisée par ordre alphabétique en fin d'article. Toutes les références citées dans le corps du texte doivent nécessairement y figurer. La présentation des références bibliographiques doit suivre les normes APA (version française).

Des notes de bas de page sont acceptées, ainsi que des figures, des tableaux et des images.

Les auteurs qui soumettent leurs articles à la revue « *Contextes et Didactiques* » acceptent de publier gratuitement leurs articles. Ils cèdent, à titre gratuit et non exclusif, les droits de diffusion papier et électronique qui permettent à la revue d'assurer la diffusion libre et gratuite de leurs articles, de même que la vente sur tous les supports et formats, en conformité avec la licence CC BY-NC (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fr>).

Les auteurs conservent le droit de diffuser, selon les modalités de leur choix, les articles publiés dans la revue à la seule condition, comme l'exige la licence Creative Commons concédée, qu'apparaissent les références bibliographiques complètes, mentionnant la revue. Les auteurs peuvent notamment déposer la version publiée, en texte intégral, sur l'entrepôt universitaire de leur établissement.

SOMMAIRE

Éditorial	p. 6
Muriel MOLINIÉ	

Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d’empowerment dans une démarche sociodidactique	p. 9
Véronique FILLLOL	

Imaginaire colonial, <i>empowerment</i> et appropriation d’une langue seconde	p. 23
Anne-Christel ZEITER	

L'illettrisme : conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ?	p. 32
Adeline SAROT	

Vers un accompagnement sociobiographique contextualisée du français langue d’intégration en Guadeloupe : retour d’expérience	p. 45
Frédéric BEAUBRUN	

De l’identification de la persistance du colonial à sa mise en travail : l’analyse socio-clinique de récits de vie de sympathisants ou membres affiliés à l’association antiraciste <i>Les Indivisibles</i>	p. 64
Louisa BARALONGA	

Comprendre la mutation identitaire d’une femme algérienne en migration en France	p. 74
Brahim BENBERKANE	

Rubrique VARIA

État des langues en Guinée équatoriale	p. 85
Adeline DARRIGOL	

Bilinguisme et lien social : Cris, vociférations, injures, comme indices d’un malaise et promesse de discours. Exemple de modalité en milieu carcéral en Martinique	p. 95
Victor LINA	

Éditorial

Muriel MOLINIÉ

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – DILTEC, EA 2288

Le projet de diriger ce numéro 8 de la Revue *Contextes et Didactiques* et de l'intituler « Accompagnement sociobiographique en contexte postcolonial : plurilinguisme, émancipation, formation », s'est formé dans la longue durée, en relation avec une série de recherches en éducation plurilingue et interculturelle et d'interventions menées sur trois types de terrains : enseignement du français langue étrangère ou seconde en France et à l'étranger, formation d'enseignants en Guadeloupe, formation initiale de futurs enseignants de FLE/FLS dans les universités françaises. Sur ces terrains, nous avons été – et sommes – amenée à entrer en relation avec des sujets historiques en projets (d'apprentissage, de formation professionnalisante ou continue), en recueillant leurs récits de formation expérientielle et leurs sociobiographies langagières. La co-interprétation de ces textes conduit à plusieurs constats. Premièrement, ces textes disent quelque chose des rapports entre notre histoire post-coloniale et des processus de formation plurilingue et interculturelle menés par les narrateurs. Deuxièmement, il est important (et difficile) de savoir *accompagner* ces narrations pour plusieurs raisons : parce que cet accompagnement permet, d'une part, des processus de conscientisation d'un certain nombre d'épreuves liées à l'histoire post-coloniale, et d'autre part, l'élaboration de savoirs tirés de ces expériences (Molinié, 2007).

Or, cette proposition éducative qui consiste à inviter un sujet apprenant, descendant (ou pas) des ex-empires coloniaux, à avoir accès non seulement à son histoire mais à sa capacité de la penser et de la « faire » par une entreprise narrative aussi simple (à première vue) que celle qui consiste à raconter son histoire de vie dans- et à travers- l'histoire de ses langues et cultures, est complexe.

Entre autres nous semble-t-il, parce qu'elle s'inscrit dans le long processus de déconstruction d'une vision eurocentrique, héritée du XIX^e siècle, selon laquelle les peuples dominés étaient des « peuples sans histoire » (Traverso, 2016 : 155)¹. Là réside très certainement l'une des raisons pour lesquelles l'élaboration narrative d'une histoire plurilingue a un aussi fort impact psychosocial, sur l'individu et le groupe, ce qui en fait un puissant dispositif d'historicité, d'émancipation ou encore d'*empowerment* (Molinié, sous presse, a et b).

Il nous paraissait important que ces constats et pistes de travail fassent l'objet d'une confrontation avec d'autres travaux en didactique des langues, des cultures, de l'interculturel et en sciences de l'éducation. La rencontre avec Frédéric Anciaux et l'équipe de la revue *Contextes et Didactiques* nous permet d'engager, grâce à l'élaboration de ce numéro, un

¹ Enzo Traverso fait une analyse remarquable de cette représentation y compris dans la pensée marxiste, au XIX^e siècle. Il montre également quelques unes des répercussions contemporaines de ce qu'il nomme (à la suite de Paul Gilroy) « mélancolie post-coloniale » ces « deux mélancolies symétriques et également inconsolables : nostalgie des sociétés coloniales ; déception d'une libération ratée » (Traverso, 2016 : 145).

dialogue *explicite* entre démarches éducatives et formatives en langues/cultures et démarches d'accompagnement vers des processus de verbalisation d'expériences et/ou de co-narration d'épreuves vécues en (ou reliées à des) contextes post-coloniaux.

C'est pourquoi les articles rassemblés dans ce numéro offrent une nouvelle série de réflexions menées au contact de contextes fortement altéritaires et diversitaires et donnent une place centrale au recueil, à la co-construction et à l'analyse réflexive d'épreuves vécues dans – ou en relation avec – ces contextes. Fondées sur des recherches qualitatives (en didactique des langues et des cultures, sciences de l'éducation, clinique transculturelle et sociologie clinique), et sur diverses postures d'accompagnement des processus de narration, les contributions sont marquées par un travail critique et réflexif d'objectivation des contextes postcoloniaux, dans les interactions entre partenaires de la recherche.

Le point commun entre les auteurs (praticiens et chercheurs juniors et seniors), est sans nul doute le fait qu'ils mettent au travail la mise à jour et l'analyse des rapports de pouvoir, de domination ou d'hégémonie sur leurs terrains d'intervention, de formation et de recherche. Ils tentent de comprendre la façon dont les sujets plurilingues vivent, analysent et dépassent ces tensions dans le large répertoire de leur existence passée/présente/à venir : de l'école à l'université, en situations de mobilités et d'insertion, d'(auto)formation et d'engagement antiraciste. C'est ainsi que Véronique Fillol invite à « réfléchir concrètement au rôle civique de la science sociale », que Anne-Christel Zeiter propose une « recherche *sur, pour et avec* les sujets, par le biais de méthodes interactives ou dialogiques, dans le souci de combler l'inégalité inhérente à la situation d'adultes migrants souvent vulnérables et isolés, bénéficiant de peu de protections institutionnelles », qu'Adeline Sarot entend contribuer à la déconstruction d'une idéologie coloniale entraînant « une vision dichotomique des mondes ».

Nous l'avons noté plus haut, les observables analysés dans cet ouvrage ont été co-construits à partir de diverses pratiques sociobiographiques et diverses postures d'accompagnement, dans le but de permettre aux sujets la mise en perspective dialogique et collective de processus ou de stigmates sociaux liés à l'histoire coloniale. Les contributions déploient ainsi une variété de croisements entre l'intime, le social et l'institutionnel, le régional et le transnational, le récit individuel et l'histoire collective, le savoir et l'expérience singulière. Si Frédéric Beaubrun souligne les liens dynamiques entre « retour réflexif sur sa propre histoire de vie » et dynamique d'apprentissage, d'autres auteurs montrent que l'intercompréhension par résonance des expériences et des épreuves ouvre sur des formes d'*empowerment* comme « processus de prise de conscience critique des forces ou des potentialités qui peuvent être mises à contribution pour résoudre des problèmes au sein d'un groupe ou d'une communauté » (Véronique Fillol). Ces variations d'échelle dans l'interprétation de l'impact existentiel de l'histoire permettent d'atteindre un premier objectif de ce numéro : questionner l'un des postulats sur lesquels repose la société française : « celui du danger de la pluralité et de la force de l'unicité » (Adeline Sarot).

Nous souhaitons que ce numéro 8 permette de mieux comprendre comment les sujets plurilingues en *situation* pensent *en relation* avec des accompagnants (chercheurs, formateurs, pairs, etc...) leur traversée des impensés de nos histoires post-coloniales, mettent en intrigue leurs processus de résilience à commencer par le dépassement de souffrances (conflits de

loyautés entre savoirs scolaires versus familial, insécurité linguistique, peurs vis-à-vis des mondes d'accueil et d'origine, transmission transgénérationnelle entravée, difficultés dans l'élaboration des processus de métissage). Et finissent par remporter de « petites victoires » vers plus d'estime de soi et de liberté d'action (Brahim Benberkane).

Long travail que résume ainsi, pour sa part, Louisa Baralonga : « les transformations sociopolitiques spécifiques à la décolonisation poussent chacun dans un processus créatif qui invite à être producteur de culture au sens de support symbolique en capacité à soutenir la mise en travail des hiérarchies raciales comme mode d'appréhension du réel ».

Ce numéro contribue donc significativement à approfondir la fonction de *médiations sociobiographiques* dans la formation des individus, pour que l'accès au langage ouvre sur des modes de circulation symbolique entre les mondes, les temporalités (passé/présent/avenir) et les histoires singulières/plurielles. Ces médiations permettraient la reconstruction de rapports positifs aux langues dites « dominées » dans les répertoires plurilingues (Fillol, Beaubrun), la conscientisation des stigmatisations (Fillol, Sarot, Zeiter, Baralonga), le recouvrement d'une espérance éthique en tant que femme en migration, devenant « soi » et plurilingue (Benberkane), pour faire société (Sarot, Zeiter) dans- et avec- le divers.

Références bibliographiques

- Molinié, M. (sous presse, a). Démarche sociobiographique en contextes plurilingues. Dans A. Vandavelde-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Erès, Collection Sociologie clinique.
- Molinié, M. (sous presse, b). Biographie langagière. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire de recherche biographique en éducation*. Toulouse : Erès.
- Molinié, M. (2007). Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines. *Le Français dans le monde, Recherche et Application*, 41, 147-157. Paris : FIPF.
- Traverso, E. (2016). *Mélancolie de gauche. La force d'une tradition cachée (XIX^e-XXI^e siècle)*. Paris : Editions la découverte.

Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique

Véronique FILLLOL

CNEP, Université de la Nouvelle-Calédonie

Résumé :

Ma contribution pour ce numéro de *Contextes et Didactiques* consacré à l'accompagnement sociobiographique est une présentation synthétique d'une expérience à la fois de recherche sur un temps relativement long et de formation des enseignants de langues en contexte multilingue et postcolonial : celui de la Nouvelle-Calédonie. Enseignante et chercheure, je consacre mes activités d'enseignement à la formation initiale et continue des enseignants de plusieurs territoires francophones d'Océanie (NC principalement et ponctuellement Vanuatu). Ces enseignements et mes travaux de recherche avec lesquels ils se conjuguent ont pour objectif de développer une réflexion sociolinguistique et sociodidactique sur le-s plurilinguisme-s dans la société et surtout à l'école. Recueillir la biographie langagière des étudiants ou d'une classe est un geste d'enseignement ou de formation aujourd'hui connu. Le travail réflexif engagé grâce à la rédaction des biographies langagières d'étudiants de langues (minorées ou dominantes) de FLE et d'anglais peut être envisagé comme une lecture/analyse de la situation sociolinguistique actuelle, et constitue dans le même temps un outil d'émancipation et de constructions de savoirs sociolinguistiques et sociodidactiques.

Mots-clés :

Sociodidactique, biographie langagière, répertoire langagier plurilingue, éducation plurilingue, représentations, empowerment.

Abstract :

In this issue of *Contextes and Didactiques* dedicated to sociobiographical accompaniment, my paper offers a synthetic presentation of both a research and a training experience. It involves language didactics in the multilingual and post-colonial context proper to New Caledonia. As a professor and researcher, my activities include teacher training in several French-speaking territories in Oceania (mostly New Caledonia but also Vanuatu). These courses are closely related to my research interests as my main objective is to develop critical thinking through sociolinguistic and sociodidactic lenses. I am particularly interested in plurilingualism in society and in schools. Working on language biographies - whether those of students or of classes - has now become a well-known teaching and training device. Writing language biographies enables a reflexive process that can be considered as an analysis of today's sociolinguistic situation. At the same time, it is also a tool for the emancipation of sociolinguistic and sociodidactic knowledge.

Keywords :

Sociodidactic, language biographies, representations, multilingual education, empowerment.

Il y a toujours un problème avec son origine, ici. « T'arrives d'où ? toi ? » Ça doit venir des îles et toujours la même histoire de légitimité. On dirait qu'il ne peut y avoir que deux possibilités : être né sur cette île, ou être né ailleurs. Je crois que c'est un des premiers sentiments que je ressens vis-à-vis du pays, ce fossé immense qui existe entre être là et naître là.

Vincent Vuibert, *Chroniques de la mauvaise herbe*, p. 7

1. Introduction

Nommée en Nouvelle-Calédonie (désormais NC) en 2001, après l'accord de Nouméa et le transfert de l'enseignement du premier degré, engagée dès lors dans deux programmes de recherche, j'ai rapidement pris la mesure de la complexité du terrain sur les plans politique, institutionnel, idéologique, et de la nécessité d'une perspective sociohistorique (Salaün 2005 ; Colombel 2012) pour comprendre et la nécessité d'une approche à la fois macro et micro (voir Wacquant).

J'ai mesuré dans ce contexte politique sensible :

- le besoin d'un travail collaboratif et de directions de travaux de recherche sociolinguistiques d'une part et de recherches-actions ou recherches collaboratives d'autre part,
- l'urgence d'une connaissance approfondie et dynamique de la diversité linguistique du pays et de description de son contexte sociolinguistique,
- la nécessité d'un questionnement méthodologique et éthique rigoureux,
- enfin l'importance de réfléchir concrètement au rôle civique de la science sociale (Fillol, 2013).

Si le point de départ de la réflexion a été l'exploitation des (auto)biographies langagières comme outil littéraire¹ et outil de construction du répertoire plurilingue (cf. Molinié, 2006, 2014 ; Perregaux, 2002) dans la formation des enseignants de langues kanak notamment², la simple lecture de ces productions écrites nous a incitée à voir et exploiter les biographies langagières comme outil d'enquête sociolinguistique dans le cadre du dernier programme de recherche interdisciplinaire que nous avons initié³.

Les questions sociolinguistiques étaient les suivantes : Quels discours (les acteurs sociaux) tiennent-ils sur leur vécu sociolinguistique et le développement de leur plurilinguisme et sur les identités (individuelles, collectives, linguistiques et culturelles) qu'ils développent ? Les pratiques déclarées et les discours épi-linguistiques des biographé-e-s confirment-ils une sociolinguistique du conflit ? Ou en d'autres termes ces biographies confirment-elles ou infirment-elles les éléments d'une analyse (macro)sociolinguistique du contexte calédonien ?

¹ Nombreux étudiants et enseignants sont en insécurité scripturale, l'écriture de la biographie langagière me semblait être une entrée possible dans la littéracie (étendue) et dans une posture réflexive que requiert la rédaction du mémoire professionnel (DU ou Master) même si l'écrit et la réflexivité ne vont pas nécessairement de pair : « *La réflexivité visée dans de tels écrits universitaires n'est pas une boucle sur elle-même, mais bien l'acquisition de savoirs professionnels.* » (Muller, 2014).

² DU LCOA pour *Diplôme Universitaire Langues et Cultures Océaniques & Apprentissages* où les enseignants avaient pour consigne dans le cadre de la rédaction d'un mémoire professionnel d'écrire leur biographie en « version » bilingue (langue kanak et français).

³ *Les Langues dans la ville : pratiques plurilingues et artistiques* à Nouméa, programme co-financé par le CNEP et la DGLFLF (2014-2016).

Une autre question de recherche et d'analyse consiste à chercher dans les biographies (ou entretiens) les éléments clés des profils langagiers d'élèves/étudiants en réussite pour mettre au jour les stratégies, la politique linguistique familiale, les rapports aux langues et à l'école... dans leur production littéraire.

J'explicitai dans un premier temps succinctement ma démarche sociodidactique (i). Une analyse de contenu et discursive des (auto)biographies langagières d'étudiants du département Lettres Langues et Sciences-Humaines de l'université de la NC permet de mettre à jour certains phénomènes complexes (stigmates) de la situation multilingue postcoloniale⁴ (ii) et à la fois de comprendre comment les biographés dépassent les tensions, contradictions, ambivalences et (re)composent ou (re)construisent leurs rapports aux langues de leur répertoire (iii).

2. La démarche sociodidactique

Sous la question des plurilinguismes apparaissent – en NC comme dans d'autres départements et territoires d'outre-mer – des problèmes socioéducatifs fondamentaux. Il convient d'en prendre la mesure en décrivant les plurilinguismes sociaux pour mieux comprendre leur impact sur la construction identitaire de l'élève et notamment de son rapport au savoir.

Il s'agit dès lors de souligner en quoi la problématique d'une éducation plurilingue est une problématique socio-politique centrale pour la construction du « destin commun »⁵. Le contexte historique et politique conditionne les représentations, les outils, voire les objectifs.

⁴ « Le concept de postcolonialisme, apparu au début des années 80 dans le monde académique anglo-saxon, résiste à la définition par son caractère hétérogène et problématique, mais son ancrage principal réside dans une interrogation des conséquences de la domination coloniale européenne, que ce soit dans le champ littéraire ou dans le domaine des sciences humaines et sociales. (...) Le terme « post-colonial /postcolonial » présente une double orthographe : chronologique avec un trait d'union pour désigner ce qui vient « après la colonisation » et donc l'ère post-indépendance, épistémologique, sans trait d'union, au sens critique de l'état colonial et de ses conséquences. » (Clavaron, 2015 : 7).

⁵ En 1998, l'Accord de Nouméa est signé. Celui-ci comporte deux parties : un préambule et un document d'orientation. Voici un extrait du préambule :

Lorsque la France prend possession de la Grande Terre, que James Cook avait dénommée « Nouvelle-Calédonie », le 24 septembre 1853, elle s'approprie un territoire selon les conditions du droit international alors reconnu par les nations d'Europe et d'Amérique, elle n'établit pas des relations de droit avec la population autochtone. (...)

2. La colonisation de la Nouvelle-Calédonie s'est inscrite dans un vaste mouvement historique où les pays d'Europe ont imposé leur domination au reste du monde. (...)

3. Le moment est venu de reconnaître les ombres de la période coloniale, même si elle ne fut pas dépourvue de lumière.

Le choc de la colonisation a constitué un traumatisme durable pour la population d'origine. (...)

La colonisation a porté atteinte à la dignité du peuple kanak qu'elle a privé de son identité. Des hommes et des femmes ont perdu dans cette confrontation leur vie ou leurs raisons de vivre. De grandes souffrances en sont résultées. Il convient de faire mémoire de ces moments difficiles, de reconnaître les fautes, de restituer au peuple kanak son identité confisquée, ce qui équivaut pour lui à une reconnaissance de sa souveraineté, préalable à la fondation d'une nouvelle souveraineté, partagée dans un **destin commun**.

4. La décolonisation est le moyen de refonder un lien social durable entre les communautés qui vivent aujourd'hui en Nouvelle-Calédonie, en permettant au peuple kanak d'établir avec la France des relations nouvelles correspondant aux réalités de notre temps.

(...) Il est aujourd'hui nécessaire de poser les bases d'une citoyenneté de la Nouvelle-Calédonie, permettant au peuple d'origine de constituer avec les hommes et les femmes qui y vivent une communauté humaine affirmant son destin commun. (...)

Le passé a été le temps de la colonisation. Le présent est le temps du partage, par le rééquilibrage. L'avenir doit être le temps de l'identité, dans un destin commun. (CNQS = C'est nous qui surlignons et soulignons).

Il est difficile, voire impossible d'envisager une recherche compréhensive sans une mise en perspective historico-politique.

Par ailleurs, en tant que chercheuse, je souhaite poser des questions centrales à la société et à l'école : Comment mettre en œuvre la politique linguistique inspirée de l'Accord de Nouméa ? À savoir, faire des langues kanak⁶ des langues d'enseignement et de culture avec le français ? Comment prendre en compte les langues des répertoires des élèves, des étudiants ? Des enseignants ?

En l'absence d'« *une politique linguistique éducative, souple, cohérente, adaptée et efficace, ouverte et citoyenne* » (Blanchet, 2004 à propos des langues régionales de France) à la hauteur de l'esprit de l'Accord de Nouméa, il incombe aux chercheurs, formateurs, enseignants de chercher des solutions, en vue de réduire l'insécurité linguistique des apprenants (et des enseignants), clause nécessaire à de meilleures conditions d'apprentissage. Il incombe de déconstruire les cloisonnements posés entre les langues et entre les variations de langues (français de l'école et français calédoniens), en vue de construire des lieux d'échanges, de dialogues interculturels... On peut dès lors, travailler à une évolution des représentations des langues océaniques auprès des parents, des enseignants et même des décideurs politiques, encore trop souvent persuadés que les langues des élèves sont inutiles, inaptes à véhiculer des savoirs, ou encore que les langues ou les pratiques des élèves sont le « problème », au lieu de les envisager comme le point de départ d'une « solution ». Un autre changement d'attitude serait nécessaire et concerne le rapport aux normes (Maurer, 2010 : 175) qui permettrait d'éviter de stigmatiser les contacts de langues, par la prise en compte et l'enseignement de la variation.

Enfin, le dernier défi et non des moindres, concerne les pratiques pédagogiques. Pour ce faire, des recherches-actions (ou recherches collaboratives) pour prendre en compte les langues des élèves, pour valoriser la diversité linguistique, pour approfondir dans différents contextes (Iles, Province Nord et Nouméa) la question du langage, de la langue française et des langues océaniques et autres langues des élèves comme objet de savoir et de savoirs scolaires, me semblent incontournables, car les malentendus socio-culturels et socio-cognitifs sont ancrés dans l'usage scolaire de la langue, dans les présupposés d'une culture commune, de ce que les enseignants supposent comme partagé-e... et qui ne l'est pas.

L'intérêt du biographique est depuis plus d'une décennie largement décrit en didactique des langues et didactique du plurilinguisme (Perregaux, 2002 ; Dinvaut, 2016 ; Molinié, 2006 ; Muller, 2013, 2014) :

« Au cours de leur formation, les étudiants se destinant à l'enseignement peuvent être amenés à produire des écrits réflexifs se fondant sur leur propre expérience, qu'ils s'expriment en tant qu'apprenants (journal de bord à la suite de l'apprentissage d'une langue nouvelle, biographie langagière), ou en tant qu'enseignants novices (carnet de bord, rapport de stage). Ces textes sont en effet largement considérés dans l'enseignement supérieur comme des outils de formation. Forme particulière de récit de soi, la biographie langagière (Molinié 2006a ; Lévy 2008) consiste à relater ses expériences d'apprentissage et à retracer son rapport aux langues » (Muller, 2014).

⁶ Le mot « kanak » est invariable en genre et en nombre.

Pour cette contribution, j'ai constitué un corpus d'une soixantaine de biographies réalisées dans le cadre d'enseignements distincts :

- un enseignement de FLE⁷ en Licences 3^{ème} année (une vingtaine de biographies ont été rédigées en 2015 et plus d'une vingtaine en 2016), et
- un enseignement de FLE en MEEF anglais sur les années 2015 et 2016 (7 biographies en 2015 et 6 en 2016).

J'oriente en Master l'enseignement du FLE vers une réflexion contextualisée⁸ : comment enseigner l'anglais dans un contexte multilingue de conflit linguistique ? Comment prendre en compte et valoriser les plurilinguismes des élèves dans l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère enseignée ? Les enseignants-stagiaires sont ainsi amenés à interroger leurs représentations des langues en présence, les représentations des élèves, de l'enseignement/apprentissage... à travers différentes activités : débat, analyse de productions langagières, lecture d'articles, et en fin de semestre, création d'outils d'éveil aux langues.

Pour les étudiants de Master ou de licences 3, l'objectif est le même : « *Cet écrit professionnalisant vise à développer la réflexivité des étudiants et à leur permettre de réinvestir les notions didactiques abordées en cours* » (Muller, 2014).

Les étudiants sont aussi invités dès le début de semestre à écrire leur (auto)biographie langagière et à la représenter de façon schématique ou artistique et disposent d'une période de 10 à 12 semaines pour réaliser la tâche. La production écrite est encadrée et suivie individuellement grâce à une communication électronique et collectivement en travaux dirigés, en fonction des notions sociolinguistiques et didactiques abordées dans le semestre.

3. Ce que nous disent les biographies langagières du contexte sociolinguistique calédonien

L'analyse de contenu des biographies langagières confirme les résultats de l'enquête quantitative⁹ sociolinguistique du programme de recherche ECOLPOM¹⁰ (Fillol et Colombel, 2014), à savoir une grande diversité linguistique déclarée dans l'environnement au quotidien, qui dépasse largement la diversité « officiellement reconnue » des 28 langues kanak comme « langues de France » (cf. Rapport Cerquiglini) :

Originaire d'un pays multiculturel, j'ai eu la chance d'avoir à côté de moi un maximum de langues différentes. Je pouvais entendre au sein de la famille des mots en nengone¹¹, en wallisien, en javanais, parfois même en tahitien. Grâce à ma licence, beaucoup de langues kanak se sont offert à moi comme le xârâcùù¹², le ajë, le tayo¹³. La multitude de langues que contient mon pays me rend fière même si je sais que certaines d'entre elles sont en voie d'extinction, voire même ont complètement disparu. Ajoutant à cela mes amis vanuatais avec qui j'adore essayer de m'exprimer en bislama¹⁴ ; ajoutant à cela le fait que les médias, tels la radio diffusent en abondance des musiques venant de tout le pacifique que ce soit du fidjien, du salomonais, du

⁷ Licences Lettres, LLCER anglais et LCO (Langues et Cultures Océaniques) parcours FLES.

⁸ Les étudiants découvrent le métier (à raison de 10 heures de cours d'anglais par semaine en collège) et doivent à la fois réfléchir à une problématique de recherche pour leur mémoire professionnel.

⁹ Exploitation de 800 questionnaires-Famille.

¹⁰ ECOLPOM pour Ecole Plurilingue Outre-Mer.

¹¹ Langue de l'île de Maré.

¹² Langue parlée dans la région de Hienghène.

¹³ Le tayo est le seul créole de Nouvelle-Calédonie, voir les travaux de Karin Speedy.

¹⁴ Langue véhiculaire et communautaire du Vanuatu, archipel qui comprend l'une des plus grandes densités linguistiques au monde (Voir Vandeputte-Tavo, 2014). Les notes 10 à 14 sont de l'auteur de l'article.

maori... etc (...) L'apprentissage de toutes ces langues et même le fait d'entendre toutes ces langues ont accru mon amour des langues. (A., biographie n° 29).

Les discours des étudiants confirment aussi une tendance à l'hégémonie du français, qui – de fait – occupe une place de plus en plus importante dans les familles plurilingues « dans l'espoir d'une plus grande réussite scolaire » selon les représentations sociolinguistiques analysées (Fillol et Vernaudo, 2004) :

« Malgré ce panel de langues qui s'offrait à moi, je ne parle aujourd'hui, à mon plus grand regret, que le français qui est ma langue natale, l'anglais ma deuxième langue et le japonais de façon strictement scolaire. Mes parents n'ayant pas vraiment eu la chance d'aller à l'école car leurs parents ont eu besoin de très vite les mettre au travail afin qu'ils puissent avoir un salaire et très rapidement subvenir à leurs besoins et ceux de leur famille. Cependant, ils souhaitaient que pour nous, ce soit différent. Pour cela, selon eux, il fallait bien parler le français puisque c'était la langue de scolarisation et l'anglais car c'était la langue internationale. (S., biographie n° 7).

Dans sa thèse, Sophie Barnèche démontre que la rupture de transmission des langues océaniques, l'accès à l'emploi et la réussite scolaire des enfants, pour lesquels le français est nécessaire, sont jugés plus importants que la préservation de la culture d'origine. Dans ce contexte, les langues dites *vernaculaires* sont renvoyées au « *statut noble mais fatal de pur symbole identitaire* » (Barnèche, 2005 : 159). L'attachement à la langue d'origine est plus fortement exprimé chez les jeunes. Assimilée aux racines, perçue comme ce qui fait le lien et permettant la communication avec les gens de la tribu, notamment les vieux, la langue permet aux jeunes de se sentir participer affectivement à la culture et à sa transmission. La portée symbolique des langues d'origine s'accroît chez les jeunes, alors même que les parents déclarent que leurs enfants ne parlent pas la langue de la famille, de l'Ile... Il en résulte une « *culpabilisation linguistique* » (Barnèche, 2005 : 181) et une insécurité dans l'usage de la langue, que conforte l'attitude stigmatisante de la famille ou communauté élargie.

À l'insécurité linguistique en français qui prend racine dans l'attitude et les discours normatifs en contexte scolaire, fait écho l'insécurité linguistique en langue kanak :

(...) la plupart du temps, je me sentais en insécurité linguistique lorsque je me retrouvais au milieu d'européens, ce qui me bloquait souvent dans les prises de parole. D'ailleurs, ce souci est toujours d'actualité lorsque je dois prendre la parole devant un groupe d'européens. » (F., biographie n° 50)

« Quand je parle ma langue, mes cousines et surtout ma grand-mère m'ont souvent rabaisée, corrigée et beaucoup reprise, le fait de m'avoir beaucoup repris m'a conduit à ne plus parler ma langue avec ma famille et le sentiment d'être rejetée, être à part, depuis j'ai peur de parler le nengone à cause de mon accent français (...) j'étais en insécurité linguistique car je ne voulais plus parler car j'avais peur de mal parler ou de mal prononcer un mot, alors j'ai dû arrêter de parler ma langue. (R., biographie n° 49).

De nombreuses problématiques (sociolinguistiques) se retrouvent dans les biographies comme autant d'explications et d'analyse du contexte sociolinguistique calédonien : la transmission ou rupture de transmission des langues océaniques, les représentations, statuts et fonctions assignées au français et aux langues océaniques, conséquences de la colonisation et de l'interdiction des LK. Le témoignage de l'interdiction des langues kanak et des traumatismes que cela a engendré à l'école peut être direct ou « indirect » en fonction de l'âge des étudiants :

Il n'y avait malheureusement que le français que je pus lire et écrire car les autres langues qui sont les langues maternelles étaient totalement interdites dans le cursus scolaire à l'époque. C'étaient les années 1985-1986, donc le français était considéré comme une langue dominante et

le reste comme des langues sauvages et non reconnues par la loi française. Ce qui d'ailleurs marqua ma mémoire voire ma conscience toute ma vie ; c'est-à-dire que les enseignants nous tapaient sur les doigts lorsqu'on avait le malheur de parler voire de dire un mot en iaai ou en faga-ouvéa¹⁵ en classe ou dans la cours de récréation. (H., biographie n° 18).

Je considère donc la langue française selon divers angles. C'était tout d'abord la langue de la colonisation et celle de l'oppression subie par nos parents durant leur enfance : ils nous racontent souvent les maltraitances qu'on leur faisait subir avec notamment les missions catholiques qui se sont implantées à travers le pays. Et c'est pour moi la langue de ceux qui ont dépourvu le peuple kanak de toute sa légitimité sur son propre territoire. J'en parle ainsi, car j'en ai énormément souffert à travers les témoignages que j'ai reçus de mon entourage et surtout j'ai ressenti la souffrance de mon père lorsqu'il est ressorti de prison après l'assassinat d'Eloi Machorro¹⁶. Je ne sais pas si le fait de nous parler de ce qu'il a vécu durant cette dure période de l'histoire calédonienne a été une bonne chose pour notre ouverture sociale mais, en tout cas, je crois que mon père voulait nous partager son vécu comme moi je partagerai mes expériences à mes enfants. Et surtout, je crois qu'au fond, il voulait nous ouvrir l'esprit sur ce qu'a été la colonisation tout en nous inculquant pas des tentatives de révolte. Au contraire, je pense que partager une expérience terrible permet souvent de ne pas reproduire la même chose des générations après. (F., biographie n° 50).

Dans mes enquêtes sociolinguistiques (2002, 2009), notamment réalisées auprès des jeunes mais aussi auprès des enseignants, la représentation de la langue française comme *langue obligée*, comme langue de l'ancien colonisateur est fréquente.

Si dans mes travaux, j'ai souvent souligné le poids des attitudes et discours normatifs sur le développement des compétences langagières des élèves (Fillol, 2009, 2016), plusieurs étudiants témoignent d'autres formes de discriminations de l'évaluation sociale du groupe, et notamment de la difficulté d'être entre deux cultures, d'être métisse.

Voici ce que nous explique une étudiante aujourd'hui enseignante de langue :

Je m'appelle H., et je suis d'origine kanak. Certaines personnes, tout comme moi, ont des représentations sur certaines cultures, dont la mienne. Pour certains, un kanak doit connaître ce qu'est la coutume et parler une des langues kanak selon son « origine », pour d'autres ce genre de choses ne sont pas des caractéristiques propres à cette culture. Si l'on se base sur la coutume, de par mon nom, je suis originaire des îles (de Maré), ma mère s'est mariée avec « un Maré » et « doit » vivre à Maré chez son mari. Pourtant ça ne s'est pas passé comme ça. Je n'ai pas grandi dans les îles, mais dans le nord de la Nouvelle-Calédonie. Quand je suis au Nord on me dit « voilà la fille des îles », et quand je suis à Maré, le contraire se passe : « voilà la fille du nord ». Je suis en effet entre deux mondes, même si je sais que je suis Kanak – ce qui, personnellement, me suffit comme identité. Et le fait de ne pas parler ma langue paternelle ou maternelle accentue cette situation. En effet, je pense que dans la culture dans laquelle je suis née, savoir parler une langue kanak – sa langue maternelle ou paternelle – est un signe identitaire, de reconnaissance, ou d'appartenance à un lieu ou à un clan. Et j'ai conscience que parler une langue ou plusieurs, te permet d'avoir une ou plusieurs identités. (H., biographie n° 6).

On retrouve ici la question de l'assignation (identitaire) que vivent mal les jeunes océaniens urbains ou métisses comme ils se présentent eux-mêmes. Au lieu de naissance ou résidence, correspond une assignation linguistique, à savoir qu'une personne se définissant par son lien à la terre, son île natale, son clan SE DOIT de parler la langue de l'île, du lieu, du clan.

¹⁵ Les deux langues de l'Ile d'Ouvéa. Note de l'auteure de l'article.

¹⁶ Un des leaders les plus charismatiques contemporain du nationalisme kanak (Voir Mokaddem, 2013). Note de l'auteure de l'article.

« Étant en licence LCO, j'ai pris cette licence dans un but précis : savoir parler la langue maternelle de ma mère : le drehu¹⁷. Ce fut l'un de mes plus grands regrets. En effet, ayant grandi dans un milieu kanak, ne pas savoir parler la langue de sa mère me fait comme une ombre de honte. C'est comme si je ne connaissais que la moitié de la culture de ma mère, l'autre moitié étant la langue. J'y suis quand même très attachée car c'est toute une partie de ma famille, ma généalogie qui parle cette langue. Alors savoir que cette transmission ne perdurera pas à cause de moi, je n'arrive pas à le concevoir ». (A., biographie n° 27)

Dans ce contexte, les rapports aux langues sont pour les Océaniens complexes et ambivalents. Nous avons tenté de schématiser les différentes contradictions, assignations, stigmatisations exercées sur les pratiques plurilingues des jeunes à travers des discours évaluatifs négatifs dont témoignent les étudiants notamment dans leur biographie (cf. Schéma 1).

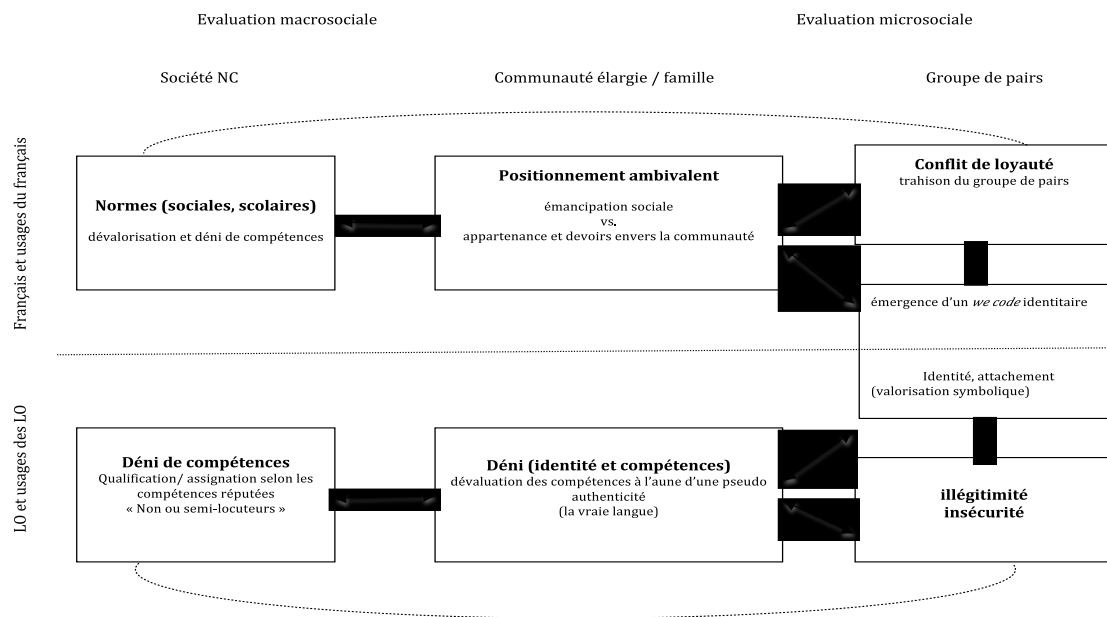


Schéma 1 : Double évaluation sociale négative des pratiques langagières bilingues des océaniens en Nouvelle-Calédonie (Colombel et Fillol Dans Colombel et al, 2016)

4. Les biographies langagières comme prise de conscience des plurilinguismes et comme outil d'empowerment

À L'instar de l'expérience de Perregaux (2002) « si, dans un premier temps, certains étudiants ont évoqué un certain scepticisme envers la démarche (trop subjective pour s'insérer dans un cursus universitaire), une certaine crainte à se mettre eux-mêmes en jeu », les étudiants ont pris du plaisir à écrire, se relire et à utiliser les outils d'analyse mis à leur disposition :

J'ai découvert une autre partie de ma personnalité au travers de l'écriture de cette biographie puisque j'ai vraiment pris conscience de mon répertoire linguistique alors qu'au départ je me disais que la rédaction de ce document allait être compliquée puisque moi même je ne parle pas ma propre langue (maternelle/paternelle) (H., biographie n° 6).

¹⁷ Langue de l'Ile de Lifou. Note de l'auteur de l'article.

Ils prennent conscience de leur répertoire plurilingue :

Enfin, je me rends compte en écrivant que j'ai touché du doigt plus d'une langue et que, tous les jours, j'en apprends. D'avoir mis à plat mon parcours langagier, je me rends compte aussi de toute la richesse linguistique que j'ai pu côtoyer durant ma vie et que je côtoie tous les jours en classe, avec mes amis et ma famille. Pour ce qui est du rapport aux langues, je pense qu'on apprécie plus ou moins les langues dans lesquelles on se retrouve. Pour ma part par exemple, j'aime les langues qui s'apparentent à l'italien, comme l'espagnol et le portugais, j'aime les langues de la NC mais uniquement celles de la Région de Voh, Touho et Hienghène. J'aime le fidjien, le fatuanais et le futunien. (...) je m'appelle A. et j'aime les langues. J'y ai toujours mis du cœur pour en apprendre et j'en apprendrai toujours. (A., biographie n° 53)

et explicitent ou donnent des exemples concrets de situations qui leur permettent de développer et construire ce répertoire plurilingue au quotidien :

Avec mes amies de Futuna, je leur parle en futunien, en français et aussi en wallisien. Parfois, quand je parle, je mélange des langues. Je parle wallisien et français qu'avec mes ami(e)s de Wallis puisqu'ils/elles ne comprennent pas le futunien. Je parle nengone avec mes camarades de classe pour plaisanter. Cette année, j'ai beaucoup d'amies vanuataises à l'internat. Depuis que j'ai appris le bislama¹⁸, je leur parlais des fois en bislama juste pour le plaisir ou pour plaisanter, mais maintenant qu'ils savent que je comprends leur langue, ils me parlent qu'en bislama mais lentement pour que je puisse comprendre. Quand on discute en français et qu'ils ont des difficultés à parler le français, ils me parlent en bislama. Je trouve cela vraiment génial de pouvoir communiquer avec eux en bislama. Je parle souvent anglais avec mes copines, cousines lors de nos plaisanteries. J'ai un ami sur « facebook » qui réside à Fidji, je communique avec lui qu'en anglais puisqu'il ne parle pas le français. Je discute avec lui tous les jours et j'adore car je découvre de nouveaux mots en anglais, en même temps, je trouve que c'est aussi un moyen d'approfondir ma pratique de l'anglais. (E., biographie n° 42)

On retrouve dans les biographies l'affirmation du français kaya comme langue identitaire (Barnèche, 2005 ; Colombel et Fillol, 2012) qui permet de sortir de la double contradiction de l'apprenant¹⁹ :

Le français calédonien est pour moi une façon de se différencier du français standard. En effet, je ne parle pas de la même façon, en utilisant des expressions propres de la Nouvelle-Calédonie. Pour moi, le français calédonien est une langue identitaire. Etant une petite métisse du pays, appartenir à deux ethnies différentes, deux cultures différentes, je ne peux me permettre de choisir entre les deux. Alors pour moi, le français calédonien me permet de m'identifier comme étant une calédonienne. (A., biographie n° 29).

L'apprentissage du français ou de l'anglais, langues dominantes peut être appréhendé comme un moyen non seulement d'émancipation sociale mais aussi un moyen de ne plus subir l'assignation identitaire ou le rejet. Voici un exemple d'un jeune homme se définissant « métisse calédonien (européen) et kanak (de Saint Louis) » pour qui le déménagement du Grand Nouméa vers Nouméa et le choc linguistique et culturel ont été moteurs d'une revanche et source d'émancipation jusqu'à la poursuite d'études en langues :

Il était difficile pour moi de m'intégrer auprès de ma propre famille à Saint Louis, qui ont parfois un comportement discriminatoire, ce qui a causé lors de ma jeunesse, un rejet d'une partie de ma

¹⁸ Les étudiants sont initiés à une langue de la région Asie-Pacifique dans le parcours FLES. En 2016 (calendrier austral), la langue proposée était le bislama. Note de l'auteure de l'article.

¹⁹ La première contradiction concerne la langue « 1 » qui est dévalorisée socialement mais pour laquelle l'enfant éprouve un attachement affectif ; la deuxième contradiction concerne la langue « 2 » que l'enfant/élève souhaite apprendre par désir d'intégration au groupe dominant mais qui dans le même temps ne souhaite pas être assimilé à ce groupe dominant. « Fais-pas ta blanche » peut-on entendre comme remarque à une jeune fille kanak qui parlerait « trop bien » le français.

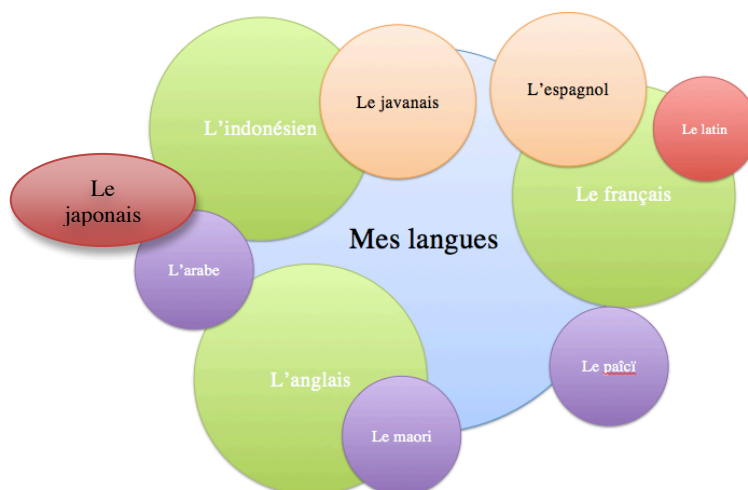
culture, d'une partie de ma personnalité, de moi-même. De plus, c'était au temps des événements de Saint Louis, avec l'Ave Maria, donc toute personne n'étant pas kanak était très mal vue à Saint Louis. Nous avons donc déménagé de Saint Louis pour vivre dans un quartier très européen où tout le monde parle français et aucune autre langue. Ce fut vraiment mon premier choc de langue car leur français était le français, le « bon » français, ce qui n'était pas mon cas. J'ai eu du mal à intégrer ce français, cependant, je me suis pris d'une passion pour l'école la même année. J'analyse ça comme étant une sorte d'exutoire que j'ai trouvé pour combler ce rejet dont j'ai été victime. (Y., biographie n° 56).

Au final, le bilinguisme²⁰ ou plurilinguisme est toujours vécu par les étudiants comme une expérience positive, même si la construction de ce répertoire a été semée d'embûches. Pour la plupart, c'est l'environnement plurilingue et pluriculturel dans leur enfance qui est le cœur de leur identité et moteur de leur choix de vie, d'études et de mobilité :

Quelques mois après s'être installés à Bourail, ma mère se voit proposer un poste sur Nouméa, et après que mon père ait aussi trouvé un travail à la capitale, nous voici, 6 mois seulement après avoir « débarqué » en NC, dans la grande ville. Grâce au poste de mon père, nous voici dans un logement qui permet à mes parents d'y loger une famille de 5. Nous serons perchés durant 11 ans dans un appartement au milieu de barres d'immeubles en plein centre-ville : La Flotille. Une fois de plus, l'immersion est quasi totale : nous sommes la seule famille blanche du quartier. Cette fois-ci, les langues vernaculaires se mélangent : la famille du dessous est de l'île de Lifou, celle de droite de Maré, en face, familles d'Ouvéa et de la grande terre vivent sur le même palier. Quasiment toutes les langues kanak sont représentées dans ces 4 immeubles. Bien évidemment le français est la langue avec laquelle tout ce joli monde communique, quoi que de temps en temps on pouvait entendre des brides de Drehu, de Nengone, de Iaai, de Faga-Uvea, de Païci, de xârâcùù, etc. C'est là, dans ce quartier du centre-ville, que je commençais mon apprentissage de ce qu'est la culture kanak, et de ses langues. L'expérience de ces 11 années passées au milieu de familles kanak sera des plus importantes pour moi. Je ne serai pas étudiant en langues sans ça. Je leur dois beaucoup et ces gens qui font partie de mon histoire m'ont permis de construire mon futur, même si je n'en avais pas conscience à ce moment là. (J., biographie n° 13).

Les beaux textes dont nous avons ici un aperçu témoignent de compétences littéraires étendues, de réflexivité et d'une grande créativité :

Mes langues révèlent qui je suis !
Je suis française, j'habite à Koné, je suis d'origine indonésienne et kanak, je suis musulmane, je suis professeure d'anglais !



²⁰ Plusieurs étudiants-enseignants écrivent « j'ai eu la chance de grandir dans un environnement bilingue ». (biographie de M. 2015 par exemple ou C. 2016).

Dans le modèle atomique tel que l'avait imaginé Rutherford²¹, les électrons gravitent autour du noyau comme les planètes autour du Soleil, ou comme des satellites autour de la Terre. Dans le cadre de l'écriture de ma biographie langagière, c'est à cette représentation que j'assimile les langues qui composent mon répertoire langagier. Je considère ces différentes langues comme faisant partie de ma sphère linguistique personnelle, dans laquelle je représente bien sûr le noyau de l'atome, le point de vue à partir duquel orbitent les différents électrons qui influencent ou ont influencé ma perception des langues depuis mon plus jeune âge. La taille de l'électron varie selon mon niveau de maîtrise ou plutôt ma capacité à communiquer avec la langue, puis selon le degré d'affectivité que j'éprouve pour l'une ou l'autre je les place de manière plus ou moins « proches » de moi. A l'itinéraire de mes interactions sociales s'ajoute inévitablement « l'angle de la reconnaissance sociale et culturelle »²², pour reprendre le modèle d'écriture réflexif de Molinié : qu'ai-je appris ? Comment ai-je appris ? Pour quoi faire ?²³ (M., biographie n° 3).

Je soutiendrai avec d'autres (Dinvaut, 2016 ; Molinié, 2014 ; Perregaux, 2002) que l'exploitation des biographies langagières dans une démarche sociodidactique peut :

- entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences ;
- donner à voir des pratiques langagières sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages universitaires ;
- aider chaque étudiant à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.

L'*empowerment* est le processus de prise de conscience critique des forces ou des potentialités qui peuvent être mises à contribution pour résoudre des problèmes au sein d'un groupe ou d'une communauté.

Par ailleurs, « *ces dispositifs produisent divers types de savoirs – et de pouvoirs – d'action tant pour eux que pour les apprenants (...). En effet, Le travail réflexif, autobiographique et graphique ouvre des espaces favorables à un travail d'intercompréhension sociolinguistique par résonance des expériences et des épreuves* » (Molinié, 2014).

Pour clore cette biographie langagière, je dirai juste que, malgré le fait que j'ai tout d'abord perçu le français péjorativement, j'ai su m'en servir pour arriver là où je suis actuellement sans pour autant mettre de côté mon appartenance culturelle à la communauté xârâcùù. Savoir parler deux ou plusieurs langues permet une ouverture sur de nombreuses autres cultures qui peuvent venir renflouer notre répertoire langagier. L'important est de savoir ouvrir son esprit aux autres communautés qui composent la diversité linguistique du monde en essayant le plus possible de mettre de côté nos préjugés, nos représentations souvent basés sur le statut des langues. (F., biographie n° 50)

L'exercice de la biographie langagière est un très bon outil réflexif. J'aimerais le développer dans mes classes ou dans mon entourage afin d'en apprendre un peu plus sur leur parcours langagier. Grâce à la rédaction de ma biographie, j'ai pu me remémorer ce que j'ai pensé à un instant 't' dans le passé et ainsi tenté de l'analyser. J'aimerais également proposer un exercice d'éveil aux langues à mes élèves de cinquième et ainsi arriver à faire une fleur des langues pour toute la classe. Je trouve que nous ne donnons pas assez d'importance ni de place au plurilinguisme dans notre enseignement. En effet, le système éducatif français fait que nous devons suivre un programme et ne pas trop s'en éloigner. Or, je trouve cela dommage surtout en Nouvelle-Calédonie, où le contexte est propice au plurilinguisme. C'est la raison pour laquelle j'ai tout particulièrement aimé les séances d'éveil aux langues faites lors des cours de français langue étrangère. (M., biographie n° 2).

²¹ Ernest Rutherford (1871 – 1937) physicien et chimiste néo-zélandais, découvre le noyau atomique en 1911. Note de l'auteur-e de la biographie langagière.

²² Muriel Molinié, « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 15 décembre 2008. URL : <http://aile.revues.org/1712>. Note de l'auteur-e de la biographie.

²³ (Molinié, 2005). Note de l'auteur-e de la biographie.

Le travail à partir et autour des biographies langagières s'inscrit pleinement dans une tradition de recherche qualitative, et vise une finalité éthique qui pourrait être « *'le savoir vivre ensemble' dans une société francophone, démocratique pluraliste* »²⁴. Un prolongement possible peut par exemple être pour les enseignants, l'exploitation à leur tour dans leur classe des biographies langagières des élèves afin de mieux identifier les répertoires plurilingues et d'explorer – éventuellement – la diversité linguistique dans des activités pédagogiques axées sur la collaboration. L'un des objectifs en suivant Fairclough (1992)²⁵, serait d'attirer l'attention des élèves sur l'importance accordée à certaines langues, puis sur l'absence relative d'autres langues dans la société, comme les langues dites *autochtones*, afin qu'ils puissent développer un regard critique sur les inégalités entre les groupes linguistiques dans l'histoire du Pays, attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que les représentations stéréotypées (Fillol, à paraître) de certaines langues et des locuteurs de ces langues.

5. Conclusion

Un des défis sociaux majeurs des sociétés actuelles est sans conteste la gestion du multiculturalisme dans l'espace public et, plus spécifiquement, la prise en compte de la diversité des langues et des identités. Cette « gestion » prend une signification toute particulière en Nouvelle-Calédonie dans la construction d'un projet politique et social et l'école y a une grande part. Nous, formateurs d'enseignants et chercheurs, sommes donc investis d'une grande responsabilité.

Dans ce contexte institutionnel et sociolinguistique original²⁶, la démarche sociodidactique et en particulier l'accompagnement individuel et collectif de rédactions des biographies s'est avéré être un outil d'*empowerment* et dans le même temps une activité individuelle et collective permettant de tisser des liens entre le vécu sociolinguistique, les littératies hors universitaires et les savoirs sociodidactiques en construction. Cet accompagnement m'a aussi permis d'entrevoir à la fois des pistes d'enseignement et de recherche concernant les littéracies universitaires²⁷.

²⁴ Je fais référence ici à la définition de l'éducation interculturelle dans : Québec. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) (1990a). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, Direction des communications.

²⁵ « Fairclough (1992) a proposé une vision élargie des activités développées par Hawkins (1984) qu'il a baptisée *Critical Language Awareness*. Il s'est inspiré des approches pédagogiques critiques visant à attirer l'attention des élèves sur les inégalités sociales ainsi que sur les représentations stéréotypées des diverses langues et des locuteurs de celles-ci, avec l'objectif d'amener les jeunes à valoriser la justice sociale et à devenir des citoyens engagés dans la lutte pour l'égalité » (Dagenais, Armand, Walsh et Marranet, 2007 : 199).

²⁶ « Il s'agit désormais de préparer l'avenir politique de cet ancien territoire d'outre-mer devenu une «collectivité d'outre-mer sui generis», avec un statut unique – et transitoire. Engagé il y a un quart de siècle, le processus de décolonisation pourrait parvenir à son terme d'ici quatre ans. L'accord de Nouméa, signé en 1998 par l'Etat français, les anti-indépendantistes du Rassemblement pour la Calédonie dans la République (RPCR) et le Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS), a été entériné la même année par un référendum. Il invite les diverses communautés à surmonter leurs antagonismes hérités de la longue période coloniale pour se forger un destin commun. Au terme du transfert de la plupart des compétences de l'Etat à la Nouvelle-Calédonie, le peuple devrait décider par référendum, d'ici 2018, du type de souveraineté dont il souhaite se doter. Cela pourrait être soit la pure et simple proclamation de l'indépendance – ce qui supposerait le transfert par la France de ses cinq compétences régaliennes –, soit des formes variables d'autonomie. Après de longues négociations, le corps électoral a été restreint aux seules personnes inscrites en 1998 et à leurs descendants. » (Bensa et Wittersheim, 2014). CNQS.

²⁷ Les littéracies universitaires se définissent comme une nouvelle discipline susceptible de décrire les genres de discours universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés que ceux-ci posent aux étudiants au

Références bibliographiques

- Accord de Nouméa. En ligne : <https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/accordsNoumea.pdf>.
- Barnèche, S. (2005). *Gens de Nouméa, gens des îles, gens d'ailleurs...* Paris : L'Harmattan.
- Bensa, A. et Wittersheim, E. (2014). En Nouvelle-Calédonie, société en ébullition, décolonisation en suspens. *Le Monde diplomatique*, juillet 2014, 18-19. Consulté le 19 décembre 2015. URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/2014/07/BENSA/50620>.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, P. (2004). Enseigner les langues de France ? Dans M. Rispaïl (dir.), 75 langues en France, et à l'école ? *Les Cahiers Pédagogiques*, 423, 13-15.
- Cerquiglini, B. (dir.) (2003). *Les langues de France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Claveron, Y. (2015). *Petite introduction aux postcolonial studies*. Paris : Editions Kimé.
- Colombel, C. (2012). *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique ?* Thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille.
- Colombel, C. et Fillol, V. (2012). L'éveil aux langues océaniques : mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak. Dans C. Balsiger, D. Betrix Kölher, J.-F. De Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 75-89). Paris : L'Harmattan.
- Colombel, C., Fillol, V., Geneix-Rabault, S. et Vandeputte-Tavo, L. (2016). *Les langues dans la ville : pratiques plurilingues à Nouméa*. Rapport de Recherche.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, E. (2007). L'éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-219.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. *Pratiques*, 153-154.
- Dinvaut, A. (2016). *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Saint-Etienne.
- Fairclough N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity Press.
- Fillol, V. (à paraître). De quelques stéréotypes sur les langues océaniques et le plurilinguisme-s et de la nécessité de les interroger en formation des enseignants en contexte multilingue. Dans « Stéréotypes, croyances, représentations », *Études en didactique des langues*, NC.
- Fillol, V. (2016). Le français 'langue partagée' : quelle place pour la diversité linguistique à l'école ? Quelle didactique du français contextualisée ? Dans M.-M. Bertucci (dir.), *Les français régionaux* (p. 187-200). Paris : Peter Lang, Collection « Langue, plurilinguisme, changement social ».
- Fillol, V. (2013). Pour une sociodidactique des langues et des cultures : enjeux, démarches, éthique. Une expérience océanique. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Saint Etienne.
- Fillol, V. et Colombel, C. (2014). Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques. Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer* (p. 199-221). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Collections « Des sociétés ».
- Fillol, V. et Le Meur, P.-Y. (2014). *Terrains Océaniques : enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.

long de leur cursus, et de prendre en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche (Voir Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012).

- Fillo, V. et Vernaudo, J. (2004). Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? *Études de linguistique appliquée*, 133, 55-67.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Maurer, B. (2010). Réponse à Daniel Coste, Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone, « Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 167-179.
- Mokaddem, H. (2013). Éloi Machoro (1946-1985). Recherche d'anthropologie politique sur une trajectoire. *Le Journal de la Société des Océanistes*, 136-137. Consulté le 5 décembre 2013. URL : <http://jsso.revues.org/6936>.
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 201, 174-185.
- Molinié, M. (dir.) (2006). Biographies langagières et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, 39.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, 184, 1-6. Consulté le 12 janvier 2013. URL : <http://www.afef.org/blog/post-pratiques-de-l-uit-en-formation-n-a8a-du-franus-aujourd-hui-p1341-c11.html>
- Muller, C. (2013). La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. Dans V. Bigot, A. Bretegnier, et M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (p. 213-220). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin vals-asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-94.
- Salaün, M. (2005). *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Speedy, K. (2013). Reflections on creole genesis in New Caledonia. *Acta Linguistica Hafniensia : International Journal of Linguistics*, 45(2), 187-205.
- Speedy, K. (2007). Reunion Creole in New Caledonia : What influence on Tayo ? *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 22(2), 193-230.
- Vandeputte-Tavo, L. (2014). *D'une fonction véhiculaire à une fonction identitaire. Trajectoire du bislama au Vanuatu (Mélanésie)*, Thèse de doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

Imaginaire colonial, *empowerment* et appropriation d'une langue seconde

Anne-Christel ZEITER
Université de Lausanne

Résumé :

Se pencher sur la trajectoire d'apprenant-e-s en langue seconde implique, pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur appropriation langagière en fonction de leur expérience migratoire, de prendre en considération leurs structurations socio-historiques. Le contexte post-colonial sera donc traité ici en tant qu'interne à l'apprenant, et non en tant que contexte d'apprentissage, et permettra une réflexion sur l'évolution des représentations sociales individuelles dans une démarche biographique réflexive.

Mots-clés :

Appropriation langagière, biographie langagière réflexive, représentations, migration, post-colonialisme.

Abstract :

Examining second foreign language learners' trajectories aims at better understanding the links between language learning and migration. The trajectory must be conceived as anchored within a socio-historical context, as it is the case in this article. The post-colonial context will therefore be treated here as linked to the learner's trajectory, and not as the learning context of the second foreign language, which allows reconceptualising the evolution of individual social representations in a reflexive biographical approach.

Keywords :

Second foreign language learning, reflexive language biography, representations, migration, post-colonialism.

1. Introduction

En 2015, l'expérience migratoire d'un jeune Portugais de 25 ans vers la Suisse n'a, a priori, pas le moindre lien avec les contextes post-coloniaux. Pourtant, lorsque Vasco¹, la personne dont il s'agira dans cet article, réfléchit à son entrée dans le français et dans le monde académique, il convoque à plusieurs reprises l'Histoire coloniale portugaise pour expliciter le sens qu'il donne à ses positionnements sociaux en Suisse et aux rapports de pouvoir variables qui les accompagnent et le font se percevoir tantôt comme un travailleur étranger dominé socialement, tantôt comme un héritier des grands colons portugais. Ces positionnements liés à son imaginaire colonial mettent en évidence, comme on le verra, la complexité du sens que Vasco donne à sa migration, à son entrée dans le français et à sa nouvelle appartenance au monde académique, et donc aussi aux modalités de son appropriation du français à différents moments de sa trajectoire (Porquier, 1995). Ces positionnements ne transparaissent toutefois pas directement au travers d'une idéologie linguistique où le portugais serait présenté comme une langue dominante, mais dans l'articulation de dichotomies dominé/dominant et d'allusions à l'impérialisme portugais, à l'image de ce qu'identifie Garin (2014) dans le discours d'enseignants d'espagnol de l'institut Cervantès au Brésil. La perspective adoptée ici sur le contexte post-colonial s'intéresse donc à l'apprenant en tant qu'il se sent appartenir à des communautés imaginées – en l'occurrence, celle des colons portugais – et en tant que cette appartenance se tend et se détend au fil de ses crises identitaires et de ses (re)positionnements sociaux dans le champ du pouvoir.

La démarche, toujours en cours, menée avec Vasco s'intéresse aux liens entre les expériences migratoires et l'appropriation du français L2 d'étudiant-e-s universitaires en Suisse romande, en questionnant la manière dont des ressources issues de la culture universitaire et extra-universitaires s'articulent. Elle constitue le terrain d'une recherche² dont je ne présente ici que quelques extraits, et qui s'intéresse à l'influence de la migration sur la manière dont la personne se construit et s' imagine un avenir, c'est-à-dire organise sa vie dans le pays d'accueil, développe ses relations avec de nouvelles personnes, et réfléchit à sa place dans le monde. Afin d'avoir accès à la fois aux expériences concrètes de la personne et à ses réflexions, nous encourageons sa réflexivité en la poussant à expliciter les liens qu'elle tisse entre certains événements qu'elle considère comme importants pour son appropriation du français. Il s'agit donc d'une démarche biographique réflexive autant – si ce n'est plus – que narrative (Zeiter, 2016), susceptible d'identifier, dans l'analyse discursive des représentations mobilisées et des variations de positionnements énonciatifs, l'évolution – ou plutôt, les complexifications – du sens que la personne donne à ses expériences et qui influence les modalités de son appropriation langagière. Nous analysons ainsi ce que Jeanneret (2010) appelle « travailler ses représentations » en vue des repositionnements plus ou moins radicaux que la personne peut avoir à mener en contexte migratoire. En même temps, nous proposons à l'apprenant-e une démarche potentiellement favorable à son engagement dans l'appropriation langagière, dans la mesure où ce travail d'auto- et d'hétéro(re)positionnement provoqué par l'entretien biographique tel que nous le conduisons fonctionne comme une forme d'*empowerment*, tel que le décrit Norton (2000 : 23-24) à la suite de Cameron *et al.* (1992) : une recherche *sur, pour et avec* les sujets, par le biais de méthodes interactives ou dialogiques, dans le souci de combler l'inégalité inhérente à la situation d'adultes migrants souvent vulnérables et isolés, bénéficiant de peu de protections institutionnelles.

¹ Prénom d'emprunt.

² Cette recherche est menée en collaboration avec Thérèse Jeanneret, que je remercie ici de m'avoir permis d'utiliser nos données communes et d'avoir commenté le présent article.

Les démarches biographiques, si réflexives soient-elles, ont toutefois leurs limites (Zeiter, 2016), en particulier en termes d'agentivité que la personne parvient à déployer pour contrer les barrières qui se dressent sur son parcours d'appropriation d'une nouvelle langue et culture. Si la réflexivité développée dans le cadre de la démarche biographique l'aide à identifier ces barrières et à leur donner un sens, ses possibilités réelles de surmonter certaines d'entre elles pour accéder à des pratiques sociales (par exemple au marché de l'emploi, à un réseau social varié ou à des cours de langue) lui permettant de développer son répertoire langagier (Busch, 2015) sont parfois bien maigres, souvent limitées en termes de ressources sociales, financières et administratives, mais également en termes de ressources internes : le sens que la personne donne à son parcours, autrement dit sa subjectivité (Zeiter, à paraître-a) est structuré par toutes sortes de représentations individuelles socialement construites (Jodelet, 2008), qui renforcent parfois les techniques de gouvernementalité (Foucault, 1984) influant sur l'agir de la personne. Le motif post-colonial qui, sans être primordial dans la parole de Vasco, traverse pourtant son discours, me permettra dans cet article de souligner comment, en variant ses points de vue sur un même objet – en l'occurrence, le fait d'être étranger dans un pays, illustré par un parallèle avec la situation coloniale – la personne peut influencer son engagement dans son appropriation langagière. Le discours de Vasco rend ces enjeux particulièrement visibles par la manière dont il traite discursivement le « colonial » en lien avec son désir d'apprendre le français et d'intégrer un cursus universitaire, juxtaposant une représentation de lui-même comme héritier des anciens colons, comme dominé, minoré socio-historiquement et concrètement par des contingences économiques et sociales et comme dominant dans sa nouvelle identité en chantier d'étudiant universitaire plurilingue francophone (Zeiter, à paraître-a). Suite à la présentation des données et du contexte de la recherche, je montrerai ainsi comment Vasco se repositionne socialement au fil de ses expériences de socialisation en illustrant cette évolution par la manière dont il l'explicite dans les entretiens à travers l'entrelacs d'une posture « post-coloniale » et d'une posture estudiantine. Ces changements de perspective, identifiables notamment dans ses manières de convoquer le motif colonial, le poussent d'abord à vouloir quitter la Suisse, puis à accepter d'y rester et d'en apprendre la langue, puis à poursuivre des études universitaires, ce qui n'était pas, *a priori*, dans ses perspectives d'avenir. Je conclurai sur l'intérêt didactique d'encourager la personne en situation de s'approprier une nouvelle langue à expliciter les liens qu'elle tisse entre ses expériences et à mieux identifier les enjeux de pouvoir dans lesquels elle est prise, en tant que dominée et/ou que dominante, pour renforcer ses possibilités d'agir dans le contexte et les contingences qui lui sont propres.

2. Colon, colonisé, colonisant

Vasco a quitté le Portugal en mars 2015 pour rejoindre ses parents venus travailler en Suisse. À 25 ans, il n'a jamais entamé de formation professionnalisante. Jusqu'à la fermeture du commerce familial en 2012, il a aidé ses parents, puis il a travaillé dans le bâtiment et dans une pizzeria, des emplois qui ne lui ont pas convenu et l'ont poussé à réfléchir plus sérieusement à son avenir. Sous la pression de sa petite-amie, étudiante universitaire au Portugal, il décide de gagner un peu d'argent avant de peut-être entamer des études. À son arrivée en Suisse, sans aucune notion de français, mais grâce au réseau social de ses parents, il accède rapidement à des ressources utiles, en termes de médiation linguistique et culturelle, d'aide financière et de conseils concernant son entrée sur le marché de l'emploi et de la formation. Il commence par suivre neuf semaines de cours de langue intensifs à l'université et atteint le niveau B1 (CECR). Il décide alors – et il y parvient – de tenter l'examen d'entrée à l'université pour effectuer un Diplôme de français langue étrangère qui lui permettra ensuite d'accéder à la Faculté des lettres.

Le premier entretien a été enregistré deux semaines exactement avant cet examen. Il s'y présente comme démotivé et déprimé, il se dit « malade » psychiquement. Il décrit sa première année en Suisse comme un rite de passage violent vers l'âge adulte et le statut de migrant. Cet inconfort « expérientiel » correspond chez lui à une remise en question de ses choix, sur la base de représentations défavorables de sa personnalité à ce moment et de sa place dans la société helvétique. Tout l'enjeu de la conversation entre lui et la chercheuse consiste à lui faire expliciter les raisons de son découragement. Elle cherche en ceci à développer une réflexivité critique, c'est-à-dire à lui faire prendre conscience du sens qu'il donne au mal-être qui le pousse à vouloir repartir au Portugal avant l'examen. C'est dans ce cadre qu'il fait allusion pour la première fois au passé colonial portugais, comparant sa situation aux « personnes de race nègre » (voir exemple 1) et aux Brésiliens immigrés au Portugal, comme on le verra.

Lors du deuxième entretien, un mois après la rentrée universitaire, nous lui proposons une démarche complète d'*empowerment* (Norton, 2000) : des entretiens à intervalles réguliers, un journal de bord de ses expériences sociales en français et un encadrement individualisé pour ses travaux académiques. Vasco est en train de découvrir le monde académique et présente sa réussite à l'examen d'entrée comme le moment charnière qui a fait basculer sa vie : il envisage maintenant de rester en Suisse au moins le temps de ce diplôme et présente une réflexivité critique par rapport à son état psychoaffectif lors du premier entretien : il lie sa réussite à l'examen préalable à un changement de statut social, qu'il illustre en relatant le profit de distinction dont il a joui, en tant qu'héritier du passé colonial portugais, dans une conversation avec d'autres étudiants.

Le troisième entretien se déroule durant les dernières semaines de l'année académique. Vasco s'y positionne par rapport à ses pairs, qui ont tous un parcours académique, contrairement à lui qui a quitté l'école à la fin de la scolarité obligatoire. Il se sent pourtant parfaitement à la hauteur et réfléchit déjà à la suite de ses études. Le motif post-colonial est ici à peine esquissé, dans la mention d'une collègue de classe, ancienne enseignante de mathématiques brésilienne, j'y reviendrai.

2.1. « Au Portugal, c'est la même chose pour les Brésiliens »

Dans le premier entretien, Vasco décrit sa difficulté à travailler en Suisse sous les ordres de ses compatriotes. Il relate, dans le tour de parole précédant l'exemple 1, avoir observé des rapports hiérarchiques « dégoûtants », qu'il n'identifie pas comme habituels au Portugal :

Exemple 1

- Che³ mais pourquoi il y a ce changement . quand les gens sont au Portugal et les gens sont ici c'est différent
- Va (...) si j'ai un fils (...) pour nourrir (...) il faut pas penser aux autres choses peut-être parce que quand on va pour autre pays on doit se mentaliser qui les choses changent drastiquement et on est toujours . dans un escalier on est toujours au sol (en bas) toujours en bas et on doit courir plus que les autres toujours c'est comme les personnes de race nègre (...) ils savent pas qu'ils doivent pour avoir certaines travaux certaines positions dans la société ils doivent courir plus que les autres toujours ça c'est une chose normale . c'est pas normal mais c'est normal c'est notre société . donc pour les émigrants c'est la même chose c'est la vie . je ne veux pas un monde global (...) comme ils ont appelé le nouvel ordre mondial tout le monde est tout le monde il y a pas de pays (...) je ne veux pas ça parce que qu'il faut les cultures (...) mais (...) c'est toujours difficile de donner une opportunité égale

³ Va désigne Vasco, Che la chercheuse qui l'interroge.

à une personne qui vient d'autres cultures (...) qui donner à une personne qui est de notre peuple notre propre nationalité qui parle comme nous c'est toujours plus facile même si elle a des choses qui . des piercings mais c'est suisse ouais ok c'est comme ça et au Portugal c'est la même chose pour les Brésiliens (...)

À la demande de la chercheuse, Vasco pose la situation migratoire comme cause de ce phénomène. Les contingences économiques structurent les modes de rapports sociaux dans le sens d'un repli de survie sur le noyau familial, au détriment de la solidarité communautaire. Il met en lien cette nécessité avec une reconfiguration identitaire nécessaire, liée à une technologie gouvernementale (Foucault, 1984) : l'état de domination provoqué par le statut migratoire se répercute dans des rapports de pouvoir qui, en retour, renforcent la domination. Ainsi la hiérarchie entre les migrants déjà établis et les nouveaux venus contribue-t-elle à renforcer ce que Vasco décrit comme l'échelle sociale au bas de laquelle se trouvent toujours les migrants. Il mobilise ici une représentation du statut des « personnes de race nègre » qui, s'il faut poser l'hypothèse d'un niveau de français l'empêchant de mesurer les connotations du mot « nègre », pose la différenciation interr raciale comme habituelle pour expliciter le sentiment d'injustice dont il souffre en tant qu'étranger. Vasco analyse ce qu'il considère comme un fait avec une distance critique, posant la « culture » – appartenance à un peuple, nationalité et langue – comme une différence irréconciliable responsable des inégalités : il dit considérer cette échelle de valeurs comme moralement anormale, mais habituelle. Il exprime ici une norme immédiatement renforcée par un parallèle avec les Brésiliens, principaux travailleurs migrants au Portugal. Voici la suite de l'interaction :

Exemple 2

Che tu savais ça avant de venir en Suisse ((?))
 Va j'avais pas aucune idée je savais mais je savais pas que c'était comme ça je savais pas comment être dans cette chose-là parce que j'ai parlé beaucoup avec des Brésiliens (...) et j'aimais parler avec quelques-uns qui m'ont dit « c'est difficile c'est difficile pour ma mère pour mon père qui pour chercher du travail nous sommes Brésiliens » mais pour moi c'était il faut courir il faut chercher c'est toujours comme ça mais c'est pas comme ça je sais pas si les Brésiliens sont difficiles pour les Brésiliens aussi comme les Portugais sont pour les Portugais (...) je pense c'est plus les Portugais avec les Brésiliens (...) les Brésiliens ils aiment pas les Portugais aussi à cause de l'histoire ça reste toujours les pays africains qui sont notre colonie (...) mais (...) qu'est-ce un garçon de 20 ans (...) qui a pas (la responsabilité dans les colonies mm mm) la hâte (la haine) la haine c'est . dans ce pays c'est (...) beaucoup

Dans sa réponse, Vasco relate ne pas avoir envisagé la possibilité d'être lui-même positionné comme un migrant en Suisse, et dévoile un ébranlement identitaire (Jeanneret, 2010) source de mal-être. Il définit ce positionnement comme d'autant plus inconfortable qu'il l'a déjà observé chez des Brésiliens au Portugal en lui donnant, sur le moment, une réponse pragmatique et néo-libérale de dominant peu conscient des rapports de pouvoir. Son expérience suisse l'oblige toutefois à un autre regard : Vasco remonte le fil de la conversation pour revenir à la question des rapports hiérarchiques, qu'il interprète comme hérités du rapport colonial entre Portugais et Brésiliens, reportant une partie de la responsabilité des inégalités sociales sur les anciens colonisés : les Brésiliens conservent une « haine » injustifiée envers les Portugais contemporains qui n'ont plus rien à voir avec cette histoire.

Si le parallèle qu'il construit avec les travailleurs brésiliens lui permet ainsi de déplacer sa perspective de dominant à dominé, son analyse socio-historique est néanmoins structurée par un regard de colon sur les anciens colonisés qui ne lui permet pas de résoudre la question du comportement des Portugais en Suisse. Les représentations de Vasco sur les inégalités sociales liées à la migration apparaissent donc comme complexes et mouvantes. Devoir

expliciter sa pensée face à quelqu'un le pousse à donner à la situation des sens différents en fonction des points de vue à partir desquels il peut l'observer. On pourrait parler ici d'un « chronosociotope » (Zeiter, à paraître-b) complexe : Vasco parvient à déplacer sa subjectivité dans le temps (récit de son ancienne perspective à l'imparfait en opposition au présent de l'exemple 1), l'espace (Portugal ou Suisse) et les positions sociales qu'il occupe (fils du patron ou travailleur étranger), et à développer une réflexion critique bien qu'inaboutie sur ces positionnements.

2.2. « C'est mon pays ma fierté culturelle »

Le deuxième entretien débute avec une question sur ce qui a poussé Vasco à quitter le Portugal :

Exemple 3

le futur (...) j'ai vu que mon ambition était nulle qu'est-ce que je vais faire (...) il va m'arriver la même chose que aux autres qui sont là dans mon petit village dans la construction mais moi je peux pas (...)

Il se distingue ici des travailleurs manuels de son village, adoptant un positionnement de dominant qui se renforce lorsque nous l'interrogeons sur les cours de langue suivis, à son arrivée en Suisse, donc sur son premier contact avec le monde académique :

Exemple 4

c'était bien c'était très bien je me suis senti chez moi (...) pour la première fois

Vasco décrit un sentiment d'appartenance à un milieu qu'il aurait retrouvé sans avoir eu conscience qu'il le cherchait, au-delà même d'une communauté imaginée (Anderson, 1983). Symboliquement, il s'éloigne d'un statut qui le reléguait à l'échelon social le plus bas (exemple 1) pour atteindre un statut d'étudiant lui ouvrant concrètement la porte d'un autre marché professionnel :

Exemple 5

maintenant je vais avoir encore une nouvelle (...) étape de la recherche parce que maintenant je dois chercher un autre travail parce que maintenant je (...) dois chercher quand même mais en ayant déjà les études le carte (d'étudiant) oui c'est plus facile

Le motif du colonialisme réapparaît alors, toujours lié à son statut mais sous un autre angle puisque lié à un autre chronosociotope (dans le présent, avec des étudiants en Suisse) :

Exemple 6

(...) hier je parlais avec une fille de Hong Kong elle parlait de Macao qui a une lien très fort avec le Portugal (...) c'est vraiment quelque chose qui pousse la fierté portugaise des choses que j'aime bien parler et une Canadienne aussi qui disait qu'il y a une partie de Canada qui parle portugais (...) je sais que la culture portugaise est partout mais voir des personnes parler nous sommes pas une potence coloniale comme avant mais quand même la culture reste (...) ça m'aide aussi un peu c'est mon pays ma fierté culturelle

Le sens qu'il donne à ces conversations avec d'autres étudiantes est lié à ce qu'il ressent comme sa nouvelle appartenance à un milieu d'intellectuels cultivés, qui valorisent son identité culturelle en lui montrant qu'ils connaissent l'histoire portugaise et son ancienne hégémonie. Loin cette fois de refuser toute responsabilité dans l'histoire coloniale, il se positionne ici en héritier (« nous sommes ») et s'approprie une part de gloire coloniale (« mon pays ma fierté ») qui l'aide à se positionner en étudiant portugais plutôt qu'en travailleur migrant : ce nouveau statut lui permet ainsi de potentialiser la colonisation comme un capital

culturel qu'il détient, et non plus comme une source lointaine d'injustices, et en même temps de se distancier d'un statut insatisfaisant qui le reléguait symboliquement et concrètement au rang des colonisés, ce qui l'« aide aussi un peu » dans son repositionnement identitaire.

2.3. « Une évolution de mon sens de être bien »

Dans le troisième entretien, Vasco réaffirme son identité d'étudiant, en particulier lorsqu'il relate spontanément le cours qu'il vient de suivre :

Exemple 7

Va je sais pas si vous savez Quentin Mouron il était là dans la classe de X pour raconter son expérience ouais un écrivain de 26 ans mon âge (...) c'est une manière différente de voir l'écriture (...) qui change vraiment la manière de penser la lecture la littérature (...) c'était bien c'était juste aujourd'hui juste maintenant

Tout en soulignant l'écart qui les sépare – ils ont le même âge mais Vasco est loin d'être écrivain – il discute de la prose de Mouron en critique littéraire, soulignant une vision novatrice de la littérature, comme s'il l'avait étudiée depuis toujours. Dans la suite, il se positionne à plusieurs reprises dans ce sens, suggérant que ce qui lui manque par rapport à ses pairs est la méthode de travail, non les facultés intellectuelles :

Exemple 8

Che il y a des gens qui ont un peu le même genre de parcours ((?))
Va ils ont presque tous des cursus universitaires déjà j'ai repéré ça (...) donc ils sont presque tous . même des personnes je connais une Brésilienne qui était prof de math au Brésil (...) c'est quelque chose qui me gêne pas (...) je me sens bien parce qu'il y a aucune (...) préjugé préjugement qui pouvait se faire à partir de ces choses-là des gens qui sont des intellectuels qui ont des formations (...) [la difficulté] c'est pas vraiment la matière parce que généralement il y a pas une matière que je me sens moins à l'aise c'est vraiment (...) la méthode de travail

Vasco étudie avec des personnes issues de nationalités différentes qui ont déjà achevé un cursus universitaire, contrairement à lui. Il mentionne en particulier une femme brésilienne, sans vraiment expliciter sa pensée : il marque toutefois une pause et reprend son discours par un « même » qui la distingue des autres étudiants. Bien que d'un niveau d'études et d'expérience professionnelle bien inférieurs, Vasco se sent à pied d'égalité au niveau des capacités : choisir justement une femme brésilienne serait-il à nouveau la marque du regard d'un homme colon sur une femme colonisée qui doit « courir » (exemple 1) beaucoup plus pour être au même niveau ? Quoi qu'il en soit, son repositionnement de dominant, à la fois étudiant, donc membre de l'élite intellectuelle, et héritier d'une hégémonie culturelle et coloniale, lui procure un regard critique sur le chemin qu'il estime avoir parcouru depuis sa migration :

Exemple 9

Va L'idée d'être émigrant de travailler ailleurs que ma village mon pays c'est une idée qui est pas très (...) difficile de comprendre maintenant . à cette époque-là je pensais que je peux jamais être ici plus que une année . deux ans c'est déjà (trop) trop (...) il y a toute une évolution de mon sens de être bien être moi-même (...) je me connais vraiment mieux maintenant

En cohérence avec les extraits tirés des deux autres entretiens, Vasco relate avoir atteint un regard plus affûté sur lui-même et sur sa situation, et avoir trouvé un statut équilibré qui lui convient, dans une temporalité, un milieu social et un lieu complètement différents.

3. Pour conclure

Dans le cas de Vasco, se pencher sur le contexte post-colonial en tant qu'il structure la subjectivité de l'apprenant, et non en tant que contexte d'apprentissage, souligne l'importance de prendre en considération la trajectoire (Porquier, 1995) de la personne, c'est-à-dire son parcours et ce qu'elle en dit, dans ses dimensions socio-historiques. Vasco n'a en effet jamais, il l'explicite dans l'exemple 1, participé d'un contexte post-colonial autrement que par sa rencontre avec des Brésiliens au Portugal. Sa conscience, assez intuitive, de la reproduction du pouvoir colonial sur ces immigrants influence pourtant directement son appropriation du français lorsqu'il devient à son tour migrant : minoré par son propre peuple, il souffre d'autant plus de son nouveau statut qu'il sait être dans une posture similaire à celle des anciens colonisés. Il retrouve pourtant peu à peu ce qu'il considère comme ses droits d'héritier, d'abord symboliquement, par l'idée de culture, puis de plus en plus concrètement dans une représentation de lui-même comme intellectuel dominant.

L'expérience individuelle modifie donc bien le sens que la personne donne à sa trajectoire et au contexte socio-historique qui la structure. Le « travail » sur les représentations semble ainsi devoir être pensé moins comme une transformation de celles-ci que comme un enrichissement des possibilités qu'a la personne de les mobiliser. Constituées socio-historiquement et enrichies par l'expérience, les représentations revêtent différents aspects que la personne mobilise tour à tour en fonction de ses positionnements dans un chronosociotopie donné, c'est-à-dire au gré de temps, de lieux et de contextes de socialisation intrinsèquement liés. Les représentations ne disparaissent ou ne se transforment donc pas : elles s'enrichissent de couches supplémentaires qui apparaissent comme autant de nouvelles possibilités pour la personne d'appliquer sa réflexivité à son expérience et d'en comprendre les enjeux dans une complexité toujours plus grande.

La démarche d'*empowerment* menée avec Vasco semble enfin avoir porté ses fruits, puisqu'au moment du premier entretien, il était prêt à abandonner l'idée de commencer des études et à retourner au Portugal pour tout recommencer, et qu'il est aujourd'hui sur le point d'achever un premier grade académique auquel sa situation d'origine – un jeune homme de famille modeste, sans formation terminée, fuyant une crise économique pour gagner sa vie dans un pays plus favorisé – ne lui aurait *a priori* pas permis d'accéder. Le cas de Vasco est évidemment exemplaire, et il ne faut pas négliger le fait que ses parents lui ont fourni un soutien financier, administratif et social extrêmement aidant ; mais force est de constater que les réflexions menées au début de la démarche lui ont permis d'accéder à des études supérieures lui promettant une vie professionnelle lui apparaissant, dans ses projets d'avenir, satisfaisante, en Suisse ou ailleurs. L'intérêt didactique de ce type de démarche me semble donc porter sur deux points, qui peuvent être proposés à de futurs enseignant-e-s comme à des apprenant-e-s de langue. D'une part, il s'agit de provoquer la réflexivité de la personne, pour lui permettre de multiplier les points de vue et de trouver des solutions satisfaisantes pour surmonter certaines des barrières qui se dressent sur son chemin. D'autre part, pour le formateur, une telle démarche permet de mieux orienter l'apprenant-e, en particulier lorsqu'il s'agit de personnes issues de la migration, en direction d'une trajectoire professionnelle adéquate avec ses aspirations : la langue ne vient alors pas toute seule, mais lorsque la personne parvient à accéder à des agirs sociaux satisfaisants et légitimants, l'appropriation semble facilitée.

Références bibliographiques

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/New York : Verso.
- Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* - The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 1-20. doi: 10.1093/applin/amv030
- Cameron, D., Frazer, E. *et al.* (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté. Entretien avec Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt et Alfredo Gomez-Müller. *Concordia*, 6.
- Garin, V. (2014). Discours, normes et pouvoirs en hispanophonie. *Mots. Les langages du politique, Regards sur le post-colonialisme linguistique*, 106, 43-57.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° spécial*, 27-45.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *ERES Connexions*, 89, 25-46.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity and Educational Change*. London : Longman.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *Études de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Zeiter, A.-C. (2016). Démarche biographique et appropriation des langues: apports et limites de la biographie langagière. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 104, 125-140.
- Zeiter, A.-C. (à paraître-a, 2017). *Dans la langue de l'autre. Couples linguistiquement mixtes et appropriation langagière*. Lyon : ENS-Lyon.
- Zeiter, A.-C. (à paraître-b). Situations exolingues de couple et appropriation langagière. Dans R. Delamotte (dir.), *Les couples mixtes : langues, socialisations, identités sociales*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen-Le Havre.

L'illettrisme : conséquence d'un rapport à une institution scolaire marqué par la hiérarchisation des cultures ethniques, régionales et sociales ?

Adeline SAROT

Universités Paris Descartes et Lyon II,
INSERM U 1178, Maison de Solenn, Centre Babel

Résumé

Cette question constitue l'hypothèse finale d'une recherche de doctorat¹ portant sur l'illettrisme, qui reste, en 2016, une préoccupation majeure en France. Les élèves issus de l'immigration sont particulièrement vulnérables face à ce risque, ce qui nous amène à nous interroger sur leur rapport au savoir scolaire, en lien avec leur rapport aux autres savoirs et notamment aux langues. Afin d'identifier les facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs, nous avons mené une recherche qualitative auprès de 23 adolescents parisiens en situation d'illettrisme, de leurs parents et de leurs enseignants. L'un des principaux résultats de cette recherche concerne l'impact négatif de la hiérarchisation des cultures ethniques, mais aussi sociales et régionales, et les difficultés de métissage qu'elle entraîne pour chacun des acteurs de la réussite éducative que sont les élèves, les parents et les professionnels. C'est cet axe particulier qui sera développé dans le présent article. Il offre également des perspectives d'application prometteuses, telles que la médiation scolaire transculturelle, qui permet de dépasser les difficultés évoquées et d'instaurer une nécessaire alliance éducative entre les différents partenaires éducatifs autour de l'enfant que sont les parents et les professionnels scolaires.

Mots clefs

Illettrisme, plurilinguisme, rapport au savoir, facteurs de vulnérabilité et de protection, médiation.

Abstract

This question represents the final hypothesis of a doctoral research about illiteracy, which remains, in 2016, a major concern in France. Immigrants' children are particularly vulnerable to this risk, which leads us to question their relationship to school knowledge, in relation to their relationship to other knowledge and especially to languages. In order to identify the factors of vulnerability and protection in the relationship to knowledge, we carried out a qualitative research with 23 Parisian illiterate teenagers, their parents and their teachers. One of the main results of this research concerns the negative impact of the hierarchization of ethnic but also of social and regional cultures, and the resulting difficulties regarding the interbreeding process, which concerns all educational actors: students, parents and professionals. This paper focuses on this specific aspect. It also offers promising prospects of application, such as transcultural school mediation, which could help overcome the identified difficulties and build a necessary educational alliance between the various educational partners, parents and school professionals in particular.

Keywords

Illiteracy, plurilingualism, relationship to knowledge, vulnerability and protection factors, mediation.

¹ Sarot, A. (2016). *Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? Analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs*. Thèse de psychologie, sous la direction de M. R. Moro, Université Paris Descartes.

1. Introduction

L'illettrisme, qui qualifie la situation de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture, l'écriture, le calcul, soit les compétences de base pour être autonomes dans des situations simples de la vie quotidienne, et ce malgré la scolarisation², a été déclaré grande cause nationale en 2013 par le Premier Ministre français. Il concerne 4,1% des jeunes Français de 17 ans et un peu moins de 10% d'entre eux peuvent être considérés comme handicapés par des difficultés en lecture³. Les élèves issus de l'immigration sont au moins deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté, et ce même après contrôle des variables socio-économiques⁴. L'une des explications est que le français constitue pour les enfants de migrants une langue seconde, qui nécessiterait d'être enseignée comme telle (Chomentowski, 2010). Pourtant, L'INSEE considère cette dimension linguistique comme étant non significative car 80% des illettrés franciliens enfants de migrants parlaient le français à la maison à l'âge de 5 ans⁵. Ainsi, le fait d'utiliser le français dans les interactions précoces, alors qu'il ne s'agit pas de la langue maternelle, reste perçu, à tort, comme un facteur de réussite scolaire.

2. L'avantage bilingue

Nos sociétés modernes sont toutes marquées, d'une manière ou d'une autre, par le colonialisme et les nouvelles formes globales de domination culturelle, économique et sociale, où l'anglais, le français et le portugais sont les langues dominantes (Martin Jones et Heller, 1996). Bien qu'aujourd'hui les enfants bilingues ou plurilingues soient devenus majoritaires dans le monde (Ricento, 2005), les systèmes scolaires occidentaux restent régis par un ordre monolingue face auquel différentes stratégies de négociation sont possibles, passant parfois par le choix du silence, pour contester la légitimité de la langue dominante (Gal, 1989).

En France, les dispositifs d'aide scolaire qui accompagnent les enfants ayant eux-mêmes migré dans le passage d'une langue à l'autre – les UPE2A – sont fermés aux enfants de migrants, pourtant souvent allophones, qui pourraient bénéficier d'une telle aide dès l'entrée en maternelle pour les accompagner dans la transition d'une langue à l'autre (Chomentowski, 2010). De plus, les enfants de migrants bénéficient rarement d'une solide transmission de la langue maternelle, qui est souvent comprise sans pouvoir être parlée, et ce en raison du processus d'acculturation qui implique souvent une dévalorisation de la langue maternelle et peut évoluer vers son attrition, voire son abandon (Moro, 1998). De plus, l'absence de nombreuses langues maternelles du domaine scolaire ne permet ni leur valorisation, ni le repérage des compétences linguistiques potentielles des enfants de migrants⁶, qui constituent pourtant aujourd'hui une ressource cruciale pour le développement économique des sociétés modernes. Enfin, toutes les études montrent aujourd'hui l'avantage conféré par le bilinguisme et le plurilinguisme, tant sur le plan cognitif que sur les plans affectif et social⁷ : il est associé au renforcement de l'estime de soi, de la motivation et de la réussite scolaires, mais aussi à la prévention des troubles psychopathologiques et notamment de l'addiction et de la dépression.

² Définition de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.

³ Ministère de la défense - DSN, MENESR-DEPP. Note d'information n° 16 - mai 2015.

⁴ Program For International Student Assessment (PISA). Regards sur l'éducation, OCDE, 2012.

⁵ http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=20&ref_id=11012&page=alapage/alap278/alap278_encad1.html.

⁶ Rapport de la Commission européenne de janvier 2013.

⁷ Pour une revue de la littérature, voir la recherche PHRC « D'une langue à l'autre », sous la direction DE M. R. Moro et coordonnée par D. Rezzoug, 2016.

3. Les facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport au savoir scolaire

Au-delà de la transmission de la langue maternelle, les études montrent que, toutes ethnies confondues, l'ancrage dans la culture d'origine constitue un facteur de protection favorable à la réussite scolaire, alors que la perte de l'étayage du groupe familial élargi constitue un facteur de vulnérabilité qui influe négativement sur le cadre éducatif proposé aux enfants, entraîne une angoisse de perte chez les parents et un manque de connexions qui soient porteuses de sens chez les enfants⁸. Les enfants de migrants connaissent ainsi trois périodes de vulnérabilité : les interactions précoces, l'entrée dans les grands apprentissages au moment du CP et l'adolescence, c'est-à-dire les trois périodes clefs dans le processus de séparation d'avec le monde familial et d'affiliation au monde d'accueil (Moro, 2002). Les travaux en anthropologie ont mis en évidence les effets du conflit entre savoir scolaire d'une part et savoirs familiaux, communautaires, ancestraux d'autre part, auquel sont confrontées les minorités ethniques au sein des systèmes scolaires occidentaux, mais aussi les enfants des pays en voie de développement au sein de l'école coloniale, induisant des attitudes de résistance face à une telle « agression » (Wax, 2002 : 93). Mais en France, la difficulté liée à l'écart culturel entre famille et école, souvent présentée comme source des difficultés actuelles, remonte pourtant à la création même de l'école républicaine, qui s'est fondée sur la volonté de Jules Ferry de créer un sentiment d'appartenance nationale fort, au détriment des appartenances régionales, et ce par le biais de l'instruction scolaire.

4. L'école de la troisième république : une école coloniale ?

La France de 1870 est en effet une mosaïque de paysages, de langages et d'usages (Ozouf, 2014) face auxquels l'école va tenter d'imposer une langue, une culture et une histoire uniques. Chanet (1996) parle d'un processus d'intégration à la nation, qui s'impose au peuple français comme aux colonisés et que les enseignants doivent promouvoir. C'est là une différence majeure par rapport aux enfants de migrants actuels qui, eux, ne bénéficient pas d'enseignants bilingues partageant leur langue et la recherche a montré que les enfants de migrants qui réussissent scolairement sont justement ceux qui ont une solide estime de leur langue maternelle, n'opèrent pas de hiérarchisation entre les langues et ont rencontré sur leur route un passeur de frontière entre les mondes (Moro, 1998). Cependant, la volonté de « détruire les patois »⁹ était omniprésente dans les discours politiques de l'époque et nombreux sont les témoignages d'humiliations subies, dans les régions comme dans les colonies, par les élèves pris en flagrant délit de parler leur langue maternelle. La Bretagne est particulièrement impliquée dans la lutte pour la préservation de sa langue et cristallise le débat avec le fameux « il est interdit de parler breton et de cracher par terre » et l'usage du « symbole » (l'élève doit porter un animal mort ou un sabot par exemple autour du cou en guise de punition). Il est à noter que les écoles où l'enseignement se fait en langue bretonne obtiennent les meilleurs résultats au baccalauréat (Moal, 2009), venant ainsi contredire la croyance encore répandue d'une concurrence entre les langues et les savoirs.

De plus, l'entreprise de Jules Ferry repose sur d'autres formes de hiérarchisation qui viennent pourtant contredire son projet d'émancipation citoyenne : idéal d'ascension sociale ; droit de chacun à la bourgeoisie ; projet d'humanité sans Dieu ni roi ; obligation d'instruction qui s'inscrit aussi dans une volonté de protéger les enfants de leurs propres parents, qui s'opposent à leur instruction scolaire pour pouvoir les utiliser comme main d'œuvre d'appoint

⁸ Pour une revue de la littérature, voir Zhou (1997).

⁹ Rapport de l'abbé Grégoire à la Convention, daté du 16 prairial an II, et intitulé Rapport sur la nécessité de détruire les patois.

(Ozouf, 2014). L'école républicaine s'est ainsi développée selon ce même principe originel de la mission civilisatrice, envers les Français et enfants de migrants en métropole qu'envers les peuples colonisés dans les écoles coloniales, et en procédant de la même manière : par l'assimilation (Kersil et Vinsonneau, 2004).

Mais une autre différence majeure entre « autochtones » et enfants de migrants réside dans le fait que les premiers sont reconnus comme français, à la condition du mépris de toute autre appartenance, telle que l'appartenance régionale, alors que les seconds se voient assignés à leur culture d'origine et revendiquent le droit à ne pas être exclus de fait de toute autre appartenance. Ce processus d'altérisation concerne particulièrement des descendants de colonisés et entraîne la formation d'une identité minorée et réactive, voire d'une religiosité réactive concernant l'islam (Beauchemin, Hamel et Simon, 2015).

L'école, par le biais des activités et des images renvoyées par les adultes et les pairs, doit contribuer à renforcer l'estime de soi. C'est en appui sur celle-ci que les sujets en construction développent leur envie de progresser. Encore faut-il créer les conditions pour que tous les élèves puissent y vivre des expériences de maîtrise et de réussite (Bernardin, 2013). Or, ceci n'est possible que si tous les savoirs et toutes les compétences sont représentés dans la sphère scolaire.

Ainsi, les dimensions culturelle et linguistique semblent donc centrales dans la compréhension du rapport au savoir scolaire. Pourtant, en France, la prise en compte de ces dimensions dans les recherches scientifiques reste délicate dans la mesure où elle est associée à un risque de discrimination ethnique. Les études se focalisent ainsi sur les facteurs socio-économiques, bien que reconnaissant que les élèves issus des milieux défavorisés sont aussi souvent des enfants de migrants (Charlot, 1993). Afin d'affiner notre compréhension clinique des facteurs de vulnérabilité et de protection des enfants dans leur rapport au savoir scolaire, nous avons donc choisi une approche fondée sur les apports de la clinique transculturelle - qui prend en compte les facteurs relatifs aux affiliations, à la transmission et au métissage culturels sur le plan anthropologique, que nous avons ici étendus aux cultures scolaires, régionales et sociales. Nous avons choisi de nous intéresser à une pathologie particulière de ce rapport au savoir scolaire : l'illettrisme.

5. Méthodologie

Nous avons rencontré 23 adolescents ayant été évalués comme étant en situation d'illettrisme à leur entrée en lycées professionnels parisiens. Nous avons ainsi pu recruter 23 adolescents, dont 8 filles et 15 garçons, âgés en moyenne de 15,9 ans. Nous avons également pu interviewer 12 de leurs mères et 4 de leurs pères, ainsi que 21 de leurs enseignants, 3 proviseurs et une documentaliste. Il a été difficile de rencontrer davantage de pères, du fait de leur état de santé précaire, voire de leur décès, de séparations conjugales conflictuelles ou de l'opposition des mères.

Tous les adolescents sont nés en France, mais la plupart des parents sont nés à l'étranger : en Afrique de l'Ouest (n=12), au Maghreb (n=3), en Asie (n=2) ou aux Antilles (n=1). Deux adolescents sont métis : France/Afrique de l'Ouest (n=1), Antilles/Maghreb (n=1). Deux autres sont originaires de Bretagne et de Normandie. Tous les adolescents étaient scolarisés en première année de lycée professionnel parisien, en cuisine et restauration (n=8), bâtiment (n=7), mécanique automobile (n=3), nettoyage (n=1), service à la personne (n=2) ou vente et production (n=2).

Les entretiens abordaient trois questions générales de recherche : l'histoire scolaire de chacun – y compris de l'enseignant – l'histoire familiale et la rencontre élève/enseignant ou parent/enseignant. Nous avons développé les guides d'analyse T. FAME et T.FAME sco (Sarot et Lerin, 2016, cités par Sarot, 2016), qui permettent d'étudier finement l'inscription du sujet dans sa filiation, ses affiliations culturelles, la transmission culturelle dont il a bénéficié – et notamment celle de la langue maternelle – et son processus de métissage, et ce à trois niveaux : sexuel, générationnel et culturel. Nous avons étendu cette étude à la question des cultures scolaires, considérées comme cultures à part entière. Cette approche transculturelle s'est révélée tout aussi pertinente pour les non migrants que pour les enfants de migrants.

6. Analyse des résultats

Il convient tout d'abord de souligner la grande hétérogénéité des profils rencontrés, et ce à différents niveaux : au niveau socio-économiques, si certaines étaient particulièrement précaires, d'autres étaient aisées, voire appartenant à la classe très supérieure – l'une des familles rencontrées était ainsi une famille de diplomates. La sœur aînée était elle aussi devenue diplomate et maîtrisait parfaitement sept langues, alors que son petit frère était illettré –. De même, certains adolescents étaient concernés par un diagnostic de handicap cognitif et avaient été scolarisés en CLIS, ULIS ou SEGPA, alors que d'autres arrivaient de filière générale. Certains s'exprimaient très bien à l'oral, d'autres étaient aussi en difficulté sur ce plan. Certains présentaient des profils de type inhibés, sur le versant dépressif, d'autres au contraire des profils extrêmement agités. Les résultats présentés ici sont issus de l'analyse transversale de l'ensemble des 23 situations et abordent les éléments communs existants malgré l'hétérogénéité évoquée.

6.1. Du côté des parents

L'analyse des affiliations culturelles des parents rencontrés fait ressortir une importante ambivalence parentale tant envers le monde d'accueil qu'envers le monde d'origine, qu'il s'agisse de migrations transnationales, régionales ou sociales : le monde d'accueil est associé à une angoisse pouvant aller jusqu'à l'angoisse de mort, le sentiment d'être en danger et de ne pas pouvoir assurer la protection des enfants. Mais le monde d'origine est aussi associé à des affects négatifs, notamment à une colère plus ou moins directement exprimée – et cette colère porte souvent sur la question scolaire : les pères rapportent des expériences d'humiliation dans le cadre scolaire, les mères souffrent au contraire de ne pas avoir été scolarisées, contrairement à leurs frères, ou de ne pas avoir été soutenues dans leur scolarité par leurs parents. La transmission transgénérationnelle s'en trouve entravée, voire rompue, en lien avec des difficultés dans l'élaboration de leur propre processus de métissage. Les conflits non résolus avec les grands-parents entraînent une mise en concurrence des savoirs : d'un côté le savoir scolaire, de l'autre l'héritage des grands-parents, dénigré au profit d'une survalorisation des livres scolaires. Les parents tentent d'être pour leur enfant des parents entièrement différents de ceux qu'ils ont connus et se privent de leur soutien. Les associant à l'archaïsme ou aux carences éducatives, ils marquent une rupture brutale pour protéger leur enfant et lui donner tout ce dont eux-mêmes se sont sentis privés. Ils tentent alors d'être pour lui des parents non plus suffisamment mais trop bons. Comment alors comprendre et supporter que malgré leurs efforts, l'enfant ait tout de même besoin de s'opposer et de se séparer ? Il en résulte une injonction paradoxale pour l'enfant : réussir et s'assimiler mais sans se séparer. On observe une grande ambivalence parentale quant à l'assimilation française, particulièrement chez les mères, qui d'un côté désirent voir leur enfant devenir « le premier homme » d'une

nouvelle lignée française, comme l'explique la mère d'Adam, mais de l'autre souffrent de ne plus se reconnaître en leur enfant devenu trop différent d'elles.

6.2. Du côté des enfants/adolescents

Les carences observées au niveau de la transmission transgénérationnelle des savoirs familiaux vulnérabilisent considérablement l'enfant, qui peut en déduire que son accès au savoir est interdit ou dangereux, pour lui ou pour ses parents, qu'il n'ose pas questionner. « c'est une fausse histoire qu'elle veut pas m'raconter ma mère », nous dit Eva. Ainsi, les conflits de loyautés évoqués entre savoirs scolaire versus familial peuvent se situer non pas seulement entre famille et école mais au sein même de la cellule familiale, les pères incarnant souvent la garance de la culture d'origine mais étant tenus à l'écart de l'éducation des enfants par les mères qui portent le désir d'assimilation française. À l'adolescence, contrairement aux filles qui restent prises dans l'injonction maternelle, les garçons semblent chercher à se rapprocher de leur père et de la culture d'origine, comme Adam qui choisit de changer de prénom, pour prendre le prénom arabe de son oncle paternel et renouer avec la culture d'origine, notamment la religion.

Ces ruptures et conflits entraînent une fragilité identitaire pour les enfants, induisant un sentiment d'infériorité, voire une peur de l'anormalité dans les relations au pairs et un sentiment d'insécurité et d'illégitimité dans le cadre scolaire, particulièrement marqué à l'entrée au CP. Il en résulte un besoin d'affection accru de la part de l'enseignant qui, s'il n'est pas satisfait, peut entraîner l'apparition d'un sentiment d'être rejeté, voire persécuté. Le racisme se voit ainsi « par le regard, les gestes et la parole », explique Eva concernant son professeur de CP. Les difficultés à entrer dans les apprentissages scolaires qui en découlent entraînent fréquemment un désengagement scolaire, mais qui semble avant tout défensif dans une stratégie de sauvegarde narcissique. En effet, derrière les attitudes de prestances et les discours rejetant envers l'institution scolaire, lorsqu'on interroge les adolescents sur leur meilleur souvenir scolaire, ils évoquent fréquemment une expérience de réussite – une bonne note, l'obtention du brevet –, qui reste ainsi désirée. De même, leur pire souvenir scolaire est souvent lié à une expérience d'échec ou de rejet – mauvaise note, sentiment d'impuissance constant, redoublement, exclusion. Le pire souvenir d'Adam c'est « tout l'temps, tous les jours. Parce que je sais que je vais pas y arriver », soupire-t-il. Enfin, lorsqu'on demande aux adolescents ce qu'ils changeraient à leur scolarité s'ils le pouvaient, ils répondent fréquemment « mes absences », « mon comportement », « ma fainéantise », traduisant l'ampleur de leur sentiment de culpabilité face à l'échec.

Mais l'entrée en lycée professionnel – orientation choisie par l'ensemble des adolescents interviewés – semble permettre une reprise du développement et un réinvestissement scolaire permis tout d'abord par les contenus manuels : les adolescents y trouvent une possibilité de réalisation identitaire dans le cadre d'une réconciliation entre savoirs scolaires et savoirs des grands-parents. De plus, ils trouvent en lycée professionnel des enseignants qui ont souvent connu la difficulté scolaire et peuvent constituer de solides modèles identificatoires, des co-parents susceptibles de pallier les carences éducatives du cadre familial, notamment quant à la restauration de la transmission transgénérationnelle.

6.3. Du côté des enseignants

Ces qualités des enseignants semblent dépendre de leur niveau d'élaboration de leur contre-transfert affectif et culturel dans la relation pédagogique. Et ce travail d'élaboration des réactions transféro-contre-transférentielles face à l'altérité commence par l'altérité en soi. Ceux qui sont positivement investis par les adolescents sont ceux qui ont su effectuer leur processus de métissage trois niveaux évoqués. Comme les parents rencontrés, eux aussi veulent donner aux enfants tout ce dont ils se sont sentis privés. Mais, contrairement aux parents, face au conflit de loyauté entre l'école et la famille, ceux-là ont choisi le camp de leur famille, tout en aimant suffisamment l'école pour croire en elle et tenter de la transformer de l'intérieur. Ils ont donc une solide estime d'eux-mêmes, basée sur la fierté des origines, sur laquelle ils ont pu s'appuyer pour réussir tout de même au sein d'une institution scolaire angoissante car peu adaptée à leur culture familiale et sociale, puis, pour élaborer la colère, la métaboliser en source de motivation pour améliorer l'école et la rendre adaptée à ceux qui, comme eux, viennent d'une culture familiale éloignée de la culture scolaire.

Ceux qui, comme les parents, ont choisi le camp de l'école au prix d'un dénigrement et d'une trahison des origines qu'ils tentent de faire oublier, présentent la même fragilité narcissique que les parents de leurs élèves, et les élèves ont d'autant plus de mal à la supporter. La classe leur fait peur, ils se sentent personnellement attaqués par un élève face au groupe et tentent alors de « sauver la face », comme le fait l'adolescent. Beaucoup d'enseignants expriment leur difficulté à aborder sereinement l'altérité culturelle.

Les différentes positions des enseignants quant au métissage culturel semblent à mettre en lien avec l'histoire collective vécue ou héritée. Les enseignants qui se situent dans une posture assimilationniste sont souvent ceux qui sont issus d'une culture que leurs parents ou grands-parents avant eux ont cherché à quitter, soit parce que leurs ancêtres semblent avoir choisi le camp des colons dans ce qui pourrait relever d'un mécanisme défensif d'identification à l'agresseur, soit parce qu'elle est associée au monde ouvrier dénigré. L'histoire collective (esclavage, colonisation occidentale, guerres mondiales, shoah, rapports de domination modernes dont l'intervention de la France au Mali) semble avoir d'importantes répercussions sur les professionnels scolaires, allant dans le sens d'un fort sentiment de culpabilité entraînant une peur des représailles face aux adolescents musulmans, ou bien dans le sens d'une vigilance accrue quant aux effets négatifs des phénomènes de groupe et de la hiérarchisation des êtres humains. On observe des projections négatives à l'égard des adolescents masculins d'origine maghrébine, associées à une influence négative de l'Islam. Ils sont décrits par plusieurs enseignants, hommes comme femmes, comme ne respectant pas l'autorité de la femme pour des raisons culturelles, comme misogynes, voire comme futurs terroristes.

6.4. L'exemple d'Eva

Eva est une adolescente âgée de 16 ans lorsqu'elle entre en CAP cuisine. Elle est d'origine maghrébine mais rien de la culture d'origine ne lui a été transmis, ni la langue, ni la religion, ni même le nom de son père, qu'Eva n'a jamais connu et qui vit au Maghreb. La mère d'Eva, elle-même enfant de migrants, née en France, a quitté le foyer familial très jeune, en rupture familiale, et a poursuivi de brillantes études tout en élevant seule sa fille. Eva la décrit comme une mère en souffrance. Madame a refusé de participer à la recherche, disant que « si c'est pur revenir sur le passé, c'est pas la peine. Et puis je suis en deuil de ma mère ». Selon Eva, cette grand-mère maternelle était alors décédée depuis huit ans.

Concernant sa scolarité, Eva rapporte une histoire traumatique. Elle explique qu'elle n'a été scolarisée que quelques jours en maternelle, sa mère l'ayant déscolarisée suite à un banal accident avec un camarade. Eva n'a été rescolarisée qu'en CP et a alors eu le sentiment de n'être pas aimée par l'enseignant, parce qu'elle écrivait de la main gauche, « la main du diable ». Elle dit avoir « appris à lire et tout, mais à la maison. À l'école j'arrivais pas ». Nous observons qu'Éva justifie parfois ses textes à gauche, conformément au code francophone, parfois à droite, conformément au code arabophone qu'elle ne maîtrise justement pas, évoquant un conflit de latéralisation qui se traduit par des écrits illisibles où les lettres semblent se télescoper, selon ses enseignants.

Mais Éva explique également qu'elle a « toujours fait attention à [s]es notes parce qu'en fait [elle a] toujours voulu être dans la pâtisserie », ce que sa mère n'aurait pas permis si Éva avait été meilleure élève. Elle aurait alors dû suivre une filière générale, en commerce par exemple, comme sa mère. Or, la pâtisserie semble constituer pour elle une stratégie de réparation transgénérationnelle : elle lui permet d'envisager de mettre un terme à l'errance de sa mère, qui déménage sans cesse « parce qu'elle veut toujours plus grand, toujours plus », en acquérant une boutique à Paris. La pâtisserie, c'est aussi un moyen de se faire aimer de tous, car « qui n'aime pas les sucreries ? ». C'est enfin un moyen de soigner sa mère, en prenant auprès d'elle la place laissée vacante par la grand-mère maternelle, décédée « trop jeune » pour avoir le temps de devenir une mamie gâteau : « faut bien qu'[ma mère] mange un peu d'sucre hein, parce que pour sa santé, ça va pas trop ».

7. Discussion

La lecture complémentariste effectuée dans le cadre de cette recherche nous permet de formuler l'hypothèse suivante : l'illettrisme pourrait être considéré comme une stratégie de résistance face à une école vécue comme coloniale, fondée sur une hiérarchisation – devenue arbitraire – des savoirs, des compétences et des intelligences, source de conflits de loyauté entre générations, sexes et cultures. Le refus d'accès au savoir scolaire permet ainsi de réhabiliter les savoirs et compétences des grands-parents et des pères, en obtenant une orientation vers les apprentissages manuels souvent dénigrés par les mères. Il semble ainsi constituer une résistance plus ou moins consciente aux injonctions maternelles de réussite scolaire et à la reproduction du modèle maternel, associés à une renonciation à la culture d'origine, source de fragilité identitaire que les adolescents perçoivent et tentent d'éviter pour eux-mêmes. Pour ce faire, ils ont besoin d'enseignants solides, ce qui repose avant tout sur la connaissance et l'estime qu'ils ont de leurs propres origines. Les enseignants rencontrés sont les premiers à remettre en question l'institution scolaire, et plus particulièrement la hiérarchisation verticale sur laquelle elle repose, concernant les savoirs et compétences et leurs détenteurs. Finalement, la question que pose l'ensemble des acteurs scolaires rencontrés – élèves, parents et professionnels – est : « à qui appartient l'école ? », revendiquant le pouvoir démocratique des citoyens sur les institutions publiques que l'école devait justement promouvoir. Mais dès sa création, l'école de la III^{ème} République se fonde sur un paradoxe intrinsèque : la volonté de Jules Ferry d'« organiser l'humanité sans Dieu et sans roi » (Ozouf, 2014 : 18) et de faire de tous les Français les « fils de 1789 » (Ozouf, 2014 : 34). Un tel volontarisme politique ne peut aboutir qu'à la recherche d'un nouveau maître, seule l'humanité étant susceptible de s'organiser elle-même sans dieu ni roi. De plus, il s'agit alors – et encore aujourd'hui – non pas de sortir d'une insoutenable hiérarchisation verticale des cultures sociales mais de permettre l'accès de tous à la culture supérieure, au nom d'un « droit de bourgeoisie » (Ozouf, 2014 : 46), fondé sur l'idée erronée et ethnocentrée d'un désir

collectif d'assimilation à cette culture perçue comme supérieure. Or, un tel projet n'est ni viable ni même souhaitable, dans la mesure où il ne peut aboutir qu'à deux configurations soit le maintien d'une partie importante de la population dans un sentiment d'échec pour ne pas être parvenue à cette ascension sociale, soit l'appauvrissement et le déclin de l'humanité. En outre, qu'en est-il alors de « la capacité et la chance d'un jugement autonome » (Ozouf, 2014 : 56) que l'instruction doit justement promouvoir si la possibilité de choisir le roi ou Dieu est d'emblée écartée ? Bien que la laïcité ne signifie pas initialement l'anti-religion qu'elle en est venue à incarner, l'instruction scolaire reste bel et bien opposée à la croyance. Enfin, Ferry voulait veiller à ce que les petits Français soient intégrés dans l'entier de leur histoire et à leur faire connaître tout l'héritage, y compris le Moyen Âge, loin de l'idée que par-delà l'éblouissante date de 1789 il n'y ait rien que des tristesses, rien que des misères, rien que des hontes (Ozouf, 2014 : 60). Les contenus scolaires actuels transmettent pourtant une image dénigrée du Moyen Âge, susceptible de venir heurter les descendants des grands peuples qui l'ont fait – notamment les Vikings devenus normands et décrits comme « barbares » -, enseignants comme élèves. Une enseignante d'origine normande explique par exemple avoir renoncé à l'enseignement de l'histoire pour cette raison. L'ouverture au savoir scolaire nécessite un sentiment de sécurité suffisant quant à la préservation du savoir familial, conscient ou inconscient chez l'enfant. De même, l'enfant ne peut pas s'ouvrir à une langue seconde si l'identité sous-tendue par la langue première est menacée (Peal et Lambert, 1962 ; Luong Can, 2017). Enfin, l'accès au savoir scolaire nécessite l'accès préliminaire à la culture scolaire (Bourdieu et Passeron, 1979).

Ainsi, pour permettre à l'enfant de réussir scolairement, il s'agit d'abord de valoriser son savoir familial hérité et de lui en permettre la conscientisation, source de solidité narcissique et identitaire nécessaire à l'ouverture à tous les autres savoirs qui ne peut qu'en découler. De ces prérequis dépend la possibilité pour l'enfant et sa famille d'instaurer ou de restaurer une nécessaire relation de confiance à l'institution scolaire, qui semble aujourd'hui particulièrement mise à mal, qu'il s'agisse des élèves, de leurs parents ou de leurs enseignants. Comme le rappelaient la plupart des intervenants lors de la récente journée d'étude consacrée à l'école¹⁰, les fondateurs de notre institution scolaire actuelle, tels que Buisson, avaient accordé une importance particulière à cette légitimité à acquérir par l'enseignant aux yeux de ses élèves : les élèves n'ont en effet pas à croire le maître sur parole, mais doivent pouvoir vérifier ses dires par l'expérimentation, le doute, le libre examen et la recherche personnelle, et ce dans toutes les disciplines, condition fondamentale du développement de la citoyenneté. De même, selon Meirieu, la laïcité n'avait d'autre fonction, initialement, que de permettre de faire société au-delà des croyances de chacun, afin de créer une unité autour des connaissances stabilisées par la démonstration. C'est de cette expérimentation personnelle que peut naître la confiance de l'élève en un maître conçu comme un compagnon de découverte vers l'autonomie de penser, pour aider l'élève à accoucher de lui-même au sens de Socrate. Il s'agit dès lors de sortir d'une conception de l'enseignement fondée sur une transmission verticale et unidirectionnelle du savoir pour insister au contraire sur la source émotionnelle du savoir et sur l'importance de la relation de confiance acquise entre le maître et l'élève, dont, selon Bentolila, les DYS actuels (dyslexie, dyspraxie, etc.) viendraient signifier l'échec. En effet, l'instauration d'une telle relation requiert de ne pas faire abstraction du référentiel extérieur et de faire la preuve de l'utilité des savoirs scolaires pour l'élève.

¹⁰ Les controverses de Descartes : « L'école, entre révélation et élévation ». Paris, le 19 mars 2016.

L'institution scolaire française, fondée sur un désir de lutter contre les rapports de domination, constitue pourtant une institution des plus hiérarchisées et hiérarchisantes, nuisant ainsi à l'autorité des enseignants interviewés, qui la considèrent comme humiliante et infantilisante, de même qu'à l'inclusion, scolaire puis sociétale, des élèves, qui ne peut s'obtenir que si toutes les compétences sont valorisées. L'égalité de valeur de toutes les cultures, qu'un siècle d'anthropologie a permis de démontrer, doit également s'appliquer aux cultures sociales et régionales, mais aussi scolaires et professionnelles. L'école doit reposer sur l'élévation – formation à partir de l'intérieur – plus que sur la révélation - transformation brutale à partir de l'extérieur¹¹. Il s'agit alors bien d'advenir, de réaliser son mandat transgénérationnel, son identité. Mais l'élévation reste elle aussi basée sur une perception sociétale fondée sur une hiérarchie verticale où il s'agirait de monter plutôt que d'advenir. Le libre arbitre, quant à lui, implique un droit à la reproduction sans lequel le droit à l'ascension sociale n'aurait plus aucun sens. Aujourd'hui, l'exercice de ce droit à la reproduction ne semble possible que sous couvert d'échec scolaire, au prix d'une souffrance scolaire longue de 13 ans là où il pourrait y avoir réussite, simplement dans d'autres matières que les seules actuellement valorisées par l'institution scolaire. Ceci est valable tant pour les compétences manuelles que pour les compétences linguistiques des enfants issus de l'immigration, qui leur seront pourtant essentielles pour leur insertion professionnelle future. La richesse, voire la survie, de l'humanité dépend de la diversité de l'ensemble de ces compétences, que l'école devrait permettre de repérer et de développer, pour que chacun puisse apporter sa contribution au développement de l'humanité (Robinson, 2013 ; Morin, 2003).

Cette recherche nous amène ainsi à concevoir la problématique coloniale différemment à trois niveaux :

- Premièrement, ceux qui sont actuellement considérés comme des descendants de colonisés, et se considèrent eux-mêmes comme tels, sont aussi des descendants de colons. Ceux qui sont aujourd'hui considérés en France comme des descendants de colonisés (Mansouri, 2013), notamment les Arabes et les Africains, sont également des descendants de colons, si l'on prend en compte l'histoire à plus grande échelle. Les enfants de migrants sont également des descendants de personnes qui ont choisi d'aller vivre parmi les colons, ce qui nous oblige à penser les mécanismes d'identification à l'agresseur et leurs effets sur la génération suivante. Les enfants de migrants rencontrés semblent ainsi s'inscrire dans un processus de réparation narcissique de ces parents qui, au-delà de la soumission au projet assimilationniste de la France, semblent eux-mêmes pris dans cette logique d'identification à l'agresseur. C'est cette interaction destructrice qui rend particulièrement saillante la menace de l'attrition totale de la langue et de la culture d'origine. Mais les adolescents nous montrent comment ils parviennent à sublimer cet héritage traumatique en créant des stratégies de réhabilitation de la culture d'origine ou de certains éléments, tels que les savoirs et compétences des ancêtres.
- Deuxièmement, la colonisation s'est aussi pratiquée au niveau intranational : ceux qui souffrent de se percevoir comme des descendants de colons sont également des descendants de colonisés, la culture française actuelle s'étant imposée, comme nous l'avons vu, par assimilation des peuples français, et ce précisément par le biais de l'institution scolaire, qui vise ainsi à inscrire les enfants français dans une nouvelle généalogie, par une sorte de greffe mythique et un dénigrement des origines. Qu'il s'agisse des « barbares » scandinaves – terme non plus associé à sa définition originelle de « ne parlant pas grec », mais à une sauvagerie sanguinaire de pilleurs et

¹¹ Discours de Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation Nationale, lors des controverses de Descartes : « L'école, entre révélation et élévation ». Paris, le 19 mars 2016.

violeurs de femmes – de l’islam ou du monde paysan, les arguments évoqués relèvent d’alibis coloniaux fondés sur le traitement des femmes et des enfants (Skandrani, 2008).

- Enfin, la colonisation n’appartient pas qu’au passé. Elle agit encore, sous d’autres visages (Sarot, Bouznah et Moro, 2016) : l’intervention de la France au Mali en 2013 est par exemple ainsi perçue, de même que la réquisition des terres berbères par l’état marocain pour construire des résidences pour les Occidentaux.

Cette idéologie coloniale entraîne une vision dichotomique des mondes, aboutissant à deux extrêmes aussi destructeurs l’un que l’autre : assignation à la seule culture d’origine pour les migrants dont l’altérité est visible versus assignation à la seule culture française pour ceux chez lesquels elle est invisible. Dans les deux cas, nous sommes face à une négation de la pluralité culturelle et du métissage. Les « autochtones », c’est-à-dire ceux pour qui le métissage n’est plus visible ni audible, en souffrent peut-être davantage que ceux pour qui il le reste du fait de cette invisibilité, du problème comme de la solution. La colère actuelle partagée par les élèves, leurs parents et leurs enseignants, contre l’institution scolaire traduit l’échec d’une résolution du conflit de loyauté entre école et famille par le choix de l’école au détriment de la famille. Ce conflit repose sur un postulat de départ qui doit aujourd’hui être remis en question, celui du danger de la pluralité et de la force de l’unicité.

Mais les éléments conjoncturels perçus comme des problèmes à dépasser sont autant d’opportunités d’évolution positive : les flux migratoires actuels, sans précédent, obligent à une réflexion globale et favorisent la rencontre interculturelle. L’évolution climatique actuelle, sans précédent, oblige à une réflexion durable. Les délocalisations d’entreprises que les occidentaux redoutent tant permettent la redistribution des richesses à l’échelle planétaire. La ségrégation scolaire, associée à la décentralisation et à la possibilité récente d’allouer les moyens scolaires en fonction des besoins, de même que la réforme des rythmes scolaires, permettent de concevoir une offre scolaire favorable à la réussite des enfants de migrants, allant dans le sens des écoles multiculturelles. De même, la crise économique et les modifications du marché de l’emploi, devenu imprévisible, entraînent une revalorisation des filières courtes permettant un accès rapide et davantage assuré à l’emploi, avec la possibilité de se former désormais tout au long de la vie. Ceci semble entraîner une revalorisation des filières professionnelles, désormais davantage choisies – et non plus exclusivement subies – et ce par des élèves aux profils davantage diversifiés, y compris des « autochtones » pouvant prétendre à la filière générale. Cette tendance, qui reste à confirmer, permettrait de sortir de la hiérarchisation actuelle des filières scolaires et professionnelles et ainsi d’envisager une valorisation plus égalitaire des élèves et des professionnels scolaires qui les accueillent. De même, le numérique met fin à l’unité de temps, de lieu, mais aussi de commandement d’un maître omniscient, marquant la fin du modèle hiérarchique et vertical mais permettant alors le déploiement de nouvelles façons de travailler, notamment fondée sur la construction collaborative des savoirs et nouvelle relation à l’identité¹². Le terrorisme lui-même nous oblige à repenser un système d’intégration source de souffrance identitaire pour les accueillants comme pour les accueillis. Enfin, l’illettrisme, comme l’ensemble des symptômes scolaires, constitue une opportunité d’affiner notre compréhension du rapport subjectif au savoir scolaire et ses liens avec la transmission transgénérationnelle de tous les autres savoirs et de faire évoluer nos pratiques et nos institutions, pour qu’elles puissent s’adapter aux exigences modernes liées à une confrontation sans précédent à l’altérité sous toutes ses formes

¹² Discours de S. Tisseron lors des controverses de Descartes : « L’école, entre révélation et élévation ». Paris, le 19 mars 2016.

et, à leur tour, y préparer les citoyens de demain, restituant alors à cette altérité la richesse qu'elle recèle, loin des tensions et conflits actuels.

8. Perspectives

La présente recherche visait à analyser les facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs. Les résultats font ressortir la nécessité d'accompagner familles et professionnels scolaires dans l'élaboration des réactions transféro-contre-transférentielles suscitées par l'altérité culturelle. C'est pour ce faire que nous avons développé le dispositif Metisco du Centre Babel, premier dispositif de médiation scolaire transculturelle (Sarot, 2017). Le cadre repose sur l'intervention d'un psychologue clinicien, spécialisé en clinique transculturelle, au cœur même de l'institution scolaire – de la maternelle au lycée – pour y réunir un élève en difficulté, sa famille et des membres de l'équipe éducative. La méthode est la même que celle utilisée pour la recherche, mais cette fois en présence de tous ces acteurs scolaires réunis : nous revenons sur toute l'histoire de l'enfant avec l'école, celle de ses parents, et accédons à travers elle à des éléments de l'histoire familiale. Nous intervenons également dans des classes entières pour aborder des problématiques collectives (relations entre pairs ou entre élèves et enseignants). Ces actions permettent d'accompagner l'ensemble des acteurs de la réussite éducative dans cette anxiogène confrontation à l'altérité (Devereux, 1967), sous toutes ses formes, pour décoloniser les imaginaires (Simon, 2005) et favoriser l'instauration d'une nécessaire alliance éducative.

Références bibliographiques

- Beauchemin, C., Hamel, C. et Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck éducation.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1979). *Les héritiers : les étudiants et la lecture*. Paris : Broché.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Charlot, B. et Bautier, E. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères-IREM*, 10, 5-24.
- Chomentowski, M. (2010). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Gal, S. (1989). Between speech and silence : The problematics of research on language and gender. *Papers in pragmatics*, 3, 1-38.
- Kersil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel, principes et réalités à l'école*. Paris : Sides.
- Luong Can, L. (2017). La vulnérabilité psychique des enfants et jeunes déracinés. Accueil des migrants et prévention (soumis).
- Mansouri, M. (2013) *Révoltes au coeur de l'hexagone*. Paris : PUF.
- Martin-Jones, M. et Heller, M. (1996). Introduction to the Special Issues on Education in Multilingual Settings : Discourse, Identities, and Power. Part I : Constructing Legitimacy. *Linguistics and Education*, 8, 3-16.
- Moal, S. (2009). Des écoles bilingues Breton-français ? Oui. Bretocentriques : non ! *L'Autre*, 3 (10), 350-351.

- Morin, E., Motta, R. et Ciurana, E.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland.
- Moro, M. R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants et des adolescents*. Paris : Dunod.
- Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette.
- Ozouf, M. (2014). *Jules Ferry : La liberté et la tradition*. Paris : Gallimard.
- Peal, E. et Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Ricento, T. (2005). Considerations of identity in L2 learning. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 899-910). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Assoc.
- Robinson, K. et Aronica, L. (2013). *L'élément : quand trouver sa voie peut tout changer !* Paris : Play Bac Éditions.
- Sarot, A. (2016). *Pourquoi n'ont-ils pas appris à lire ? Analyse transculturelle des facteurs de vulnérabilité et de protection dans le rapport aux savoirs*. Thèse de psychologie sous la direction du Pr. MR Moro, Université Paris Descartes.
- Sarot, A., Bouznah, S. et Moro, M. R. (2016). Le rôle de l'école dans la prévention du terrorisme. *Soins psychiatrie*, 302, 32-34.
- Sarot, A. (2017). Metisco, premier dispositif de médiation scolaire transculturelle - Pour une école et une société inclusives. *Psicologia Em Estudo* (accepté).
- Simon, P. (2005). La république face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? Dans H. Bancel (dir.), *La fracture coloniale* (p. 237-246). Paris : La Découverte.
- Skandrani, S., Mansouri, M. et Moro, M.R. (2008). La virginité, un alibi post-colonial ? *L'autre*, 9(3), 325-332.
- Wax, M. (2002). La scolarisation des Sioux Oglala à l'école américaine. *Éducation et Sociétés*, 10, 79-94.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: the challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.

Vers un accompagnement sociobiographique contextualisé du français langue d'intégration en Guadeloupe : retour d'expérience

Frédéric BEAUBRUN

Université des Antilles – CRREF (EA-4538)

Résumé :

Depuis 2011, l'État français a renforcé sa politique linguistique à l'égard des migrants en introduisant un dispositif de Français, langue d'intégration. Cette formation est destinée aux migrants souhaitant obtenir un permis de séjour sur le territoire français. Cet article présente deux sessions d'enseignement du français comme langue d'intégration selon une approche qui utilise des outils pédagogiques socio-biographiques. Nous nous penchons sur certaines sessions particulières en vue d'identifier des compétences linguistiques susceptibles d'être utilisées dans un programme d'enseignement du français. De cette façon, l'enseignant doit prendre soin des spécificités et des réalités contextuelles concernant la situation post-coloniale de la Guadeloupe. Il va choisir des moyens multimodaux pour aider les migrants à s'approprier leur nouvelle identité. L'analyse des fiches pédagogiques des enseignants, des productions des apprenants, des traces laissées au tableau et des transcriptions des interactions a permis de mettre en évidence la possibilité d'atteindre les objectifs d'appropriation linguistique tout en mettant en œuvre un accompagnement socio-biographique. Nous proposons ensuite des idées pour penser un système d'intégration linguistique en tenant compte du contexte et de l'histoire des apprenants pour y inclure leurs particularités propres et personnelles.

Mots-clés :

Français langue d'intégration, migrant, Guadeloupe, politique linguistique, accompagnement sociobiographique.

Abstract :

Since 2011, the French State has reinforced its linguistic policy towards migrants by introducing a system of French as language of integration. This training is intended for migrants wishing to obtain a residence permit on French territory. This article presents two sessions of teaching French as a language of integration according to a new approach that uses socio-biographical pedagogic tools. We look at specific sessions to identify language skills that could be used in a French language teaching program. In that way, the teacher must take care of the specificities and contextual realities concerning the post-colonial situation in Guadeloupe. He shall choose multimodal means to help the migrants appropriate their new identity. The analysis of teachers' pedagogical worksheets, learners' productions, traces left on the board and transcriptions of interactions made it possible to highlight the possibility of achieving the objective of linguistic appropriation while using socio-biographical accompaniment. Then, we suggest some ideas to think a system of linguistic integration taking into account the context and the history of the learners in order to include their own and personal peculiarities.

Keywords :

French language of integration, migrants, Guadeloupe, sociobiographical accompaniment, language policy.

1. Introduction

Cette contribution vise à décrire, analyser puis discuter la mise en œuvre de deux séances pédagogiques d'enseignement du français langue d'intégration (désormais FLI) à destination d'un public allophone en Guadeloupe où le formateur a utilisé des stratégies particulières d'accompagnement sociobiographique. La Guadeloupe est une région monodépartementale française située dans la Caraïbe, et plus précisément dans les Petites Antilles. Elle présente un contexte sociolinguistique particulier avec deux langues en présence, le français et le créole guadeloupéen. Autrefois qualifié de diglossique, la situation sociolinguistique a évolué vers une pratique plus complexe où les locuteurs passent régulièrement d'une langue à l'autre, à l'intérieur d'une même phrase, ou d'une phrase à l'autre à l'intérieur d'un discours. Ces pratiques de contact de langues sont appelées alternances et mélanges codiques (Anciaux, 2013) entre langue normée et langue informelle, fluctuante et improvisée, à l'instar d'une situation observée au Québec dans les interactions entre l'anglais et le français où : « *il ne s'agit pas de retraduire dans une deuxième langue ce qui vient d'être dit dans la première, c'est une seule et même pensée qui s'exprime en continu, il faut trouver un nom pour ce bilinguisme particulier : la biglossie* » (Chevrier, 2013). Cette spécificité est aussi évoquée dans l'étude du langage des jeunes à la Réunion : « *les jeunes Salaziens s'inscrivaient dans une « diglossie » classique ou dans une « bi-polyglossie » plus moderne* » (Ledegen, 2002). Ainsi, soit les locuteurs opposent de façon diamétrale le créole et le français dans leur répartition fonctionnelle et complémentaire (situation informelle versus formelle), soit les bi-plurilingues vivent de façon moins stricte la pratique des deux langues en présence et manient le mélange des langues de façon ludique, pragmatique et identitaire.

Dans ce contexte sociolinguistique particulier, la Guadeloupe accueille principalement des populations de migrants issus de pays de la Caraïbe, tels qu'Haïti, la République Dominicaine et la Dominique, mais aussi d'autres régions du monde, comme la Syrie et la Chine. Au niveau administratif, ces personnes doivent justifier de leur maîtrise de la langue française afin de pouvoir résider sur le territoire. Elles doivent passer un test d'évaluation de français, et celles qui présentent des difficultés doivent suivre des formations de FLI dans des centres habilités depuis 2011. C'est dans ce cadre et ce contexte que notre recherche a été menée. La problématique est de savoir si la formation pour adultes dans cet espace culturel défini peut utiliser des approches sociobiographiques afin de favoriser les processus pédagogiques. L'évocation de l'histoire de vie des apprenants dans un dispositif de FLI peut-elle être un outil facilitateur de leur processus d'intégration tout en développant leur maîtrise de la langue française ? La verbalisation des expériences et la reconnaissance de leur bagage culturel et linguistique peuvent-elles être réinvesties dans leur intégration linguistique et sécuriser leurs apprentissages ?

L'introduction d'un accompagnement sociobiographique en FLI vise la transmission des savoirs linguistiques aux migrants en s'appuyant sur les langues en présence et sur leurs histoires de vie. Cette démarche cherche à faire advenir la connaissance à partir du « déjà-là » langagier et expérientiel des participants. Il s'agit d'une posture maïeutique et d'un choix didactique basé sur le concept de phénoménologie décrit par Romano (2010) et repris dans les travaux de Castellotti (2015) où l'objectif est de « *réintroduire l'être dans son entièreté et dans son expérience* » (Castellotti, 2015 : 249). Les relations entre l'apprenant et le formateur et celles entre les apprenants deviennent source d'appropriation. Cette posture pédagogique rejoint celle qui est analysée par Molinié (2006) dans son aspect sociobiographique où la dynamique introspective de l'apprenant par un retour réflexif à sa propre histoire de vie constitue une force pour l'apprentissage. Ainsi, par une mobilisation réflexive des expériences

de vie, la transposition didactique n'est plus seulement basée sur la transformation de savoirs savants en savoirs à enseigner (Chevallard, 1986), mais aussi sur les prédispositions affectives, culturelles et relationnelles des apprenants afin de les confronter à un ensemble de prescriptions langagières. Le processus d'appropriation opère par la voie d'une conjugaison des différences de chacun. Il doit permettre le dépassement des tensions dues à la présence d'une langue française en position dominante et hégémonique dans un environnement postcolonial, plurilingue et multiculturel. Cette approche basée sur l'ipséité des apprenants vise leur émancipation. La posture pédagogique mise en œuvre accepte une part d'instabilité calculée et régulée. Le principe du risque d'incertitude pédagogique y est utilisé. La démarche est décrite sous l'angle de l'appropriation, processus plus instable que ceux d'acquisition et d'apprentissage (Castellotti, 2015 ; Besse et Porquier, 1991 ; Porquier et Py, 2004). Nous tentons de formuler des propositions qui « *permettent d'entrer dans l'intelligence de la culture de l'autre* » (Meirieu, 2014).

Nous sommes impliqué à deux niveaux dans le travail présenté dans cette contribution, d'une part en tant que formateur en FLI, et d'autre part comme chercheur en éducation. Nous avons conçu, réalisé et animé les séances de cette expérimentation. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation menée à l'université des Antilles. Elle vise à décrire les enjeux du FLI, comprendre les stratégies des formateurs et les attentes des apprenants, et proposer des pistes de réflexion et des perspectives didactiques contextualisées en Guadeloupe. Par la suite, nous présentons notre expérimentation en définissant les caractéristiques de notre population d'étude, l'articulation de l'action au cadre théorique, le déroulement de la formation et le protocole de recueil des données. Nous exposons et discutons ensuite les principaux résultats obtenus.

2. Présentation de l'action de formation

2.1. Présentation du public et des objectifs

Le public concerné est composé de 20 participants, dont 1 homme et 19 femmes. Ils ont répondu à une proposition de formation gratuite. Tous étaient volontaires pour participer à cette action. La majorité des personnes sont hispanophones et originaires de la République Dominicaine, sauf deux d'entre elles en provenance d'Haïti. La plus jeune est âgée de 20 ans et la plus âgée de 64 ans. La moyenne d'âge est de 40 ans. La moitié des apprenants avait suivi un cursus scolaire au moins jusqu'au lycée dans leur pays d'origine et l'autre moitié jusqu'au collège. Les participants ne connaissaient que quelques mots de créole au départ, sauf les deux haïtiennes, et ont intégré cette langue progressivement aux côtés du français pendant la formation. La plupart des participants était sans emploi, sauf cinq personnes dont deux étaient scolarisées au lycée, une qui travaillait dans une bibliothèque et deux au consulat de la République Dominicaine. Seulement un tiers des participants est passé auparavant par un cursus habituel en FLI. Chez cette population migrante, nous avons repéré un phénomène récurrent d'insécurité linguistique chez les migrants concernés due à plusieurs facteurs conjugués. La situation dichotomique de diglossie (Fergusson, 1959), héritée du système esclavagiste aux Antilles, met en relations une langue dite « haute », l'acrolecte français, prestigieuse et utilisée lors des contacts avec les administrations et dans le système scolaire officiel avec une langue dite « basse », basilecte créole, pratiquée au quotidien lors des échanges informels ou amicaux. Ceci oblige le migrant à se repérer par rapport à la nature de chaque situation rencontrée. Le locuteur se trouve alors devant une obligation de choisir parmi plusieurs formes d'expression et « *il peut y avoir une relation directe entre contexte de minoration de langues et émergence d'un sentiment d'insécurité* » (Jeannot-Fourcaud, 2016 :

81). Le migrant peut se retrouver dans une situation dite de « schizoglossie » face au « *conflit qui se pose (...) lorsqu'il doute de ce qu'il doit dire ou écrire parce qu'un même "item" linguistique se présente à lui sous plus d'une forme* » (Haugen, 1962, dans Jeannot-Fourcaud, 2016). L'insécurité est augmentée à cause du caractère centralisateur des prescriptions du FLI fondées sur la matrice d'un programme national avec des supports d'examens souvent hors contexte (images de trains et gare SNCF). La France métropolitaine est prescriptrice de normes et de référentiels qui nous conduisent à parler d'un « *conflit œdipien identitaire caribéen* » (Beaubrun, 2014 : 59) que nous définirons comme une difficulté à construire son identité à cause d'un conflit de loyauté¹ et d'une situation de glottophobie (Blanchet, 2016). Le migrant est pris en étau entre le besoin d'être accepté par le dominant, quitte à l'imiter et son besoin de définir et de défendre sa culture insulaire et son identité notamment linguistique. Doit-il seulement reproduire et transposer des normes ou au contraire créer ses propres outils d'intégration au monde ? « *Pour l'Europe, pour nous-mêmes et pour l'humanité, camarade, il faut faire peau neuve, développer une pensée neuve* » (Fanon, 1961 : 305). Cette considération a guidé la mise en place d'objectifs spécifiques dans la formation que nous présentons.

Dans le programme de formation, nous avons privilégié certains objectifs fonctionnels et opérationnels : acquérir et/ou se réapproprier les savoirs de bases nécessaires pour la communication avec les administrations françaises, se présenter aux épreuves de certification du niveau de langue française avec plus d'assurance, se projeter dans une démarche d'intégration par l'activité, la formation et l'expression culturelle, s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit, résoudre un problème quotidien en utilisant les phrases outils génériques appropriées, mieux se connaître pour clarifier ses choix professionnels et personnels, restaurer une image de soi, comprendre les possibilités de partage culturel et du vivre ensemble, valoriser sa culture d'origine et apprécier la culture du pays d'accueil. En vu d'atteindre ces objectifs, une stratégie d'enseignement a été définie. Celle-ci passe par la médiation culturelle afin de puiser dans des représentations communes aux diverses cultures en présence. Cette médiation utilisera des contes et des fables comme supports pédagogiques et moyen de se raconter en passant par l'imaginaire. Ceci est adossé à la volonté de faire correspondre la morale évoquée en fin de fables avec les règles édictées dans le référentiel FLI des valeurs de la République. Le contexte plurilingue y sera force de création d'outils d'expression. Les participants se verront ainsi offrir la possibilité de conceptualiser dans leur représentation symbolique du monde une cartographie de leur vécu menant à une stratégie de discours d'adaptation. Cette dynamique pourra œuvrer dans le sens d'un rééquilibrage des tensions du diptyque dominant-dominé qui persiste en contexte postcolonial caribéen.

¹ D'un côté une loyauté à la langue française qui est synonyme d'acceptation dans la communauté du dominant, fidélité pragmatique, et d'un autre côté, une loyauté à la langue créole née du mélange des langues africaines et européennes à l'époque de l'esclavage, fidélité de cœur. Cette dualité crée une ambivalence linguistique aux Antilles et marque de façon masquée les intentions de communication entre les individus. De là peut provenir une des explications de la stigmatisation de la langue créole qui se trouve minorée et discriminée. Comme dans l'œdipe, reconnaître l'importance de l'usage de la langue créole aux Antilles revient à tuer symboliquement la langue française du père, (la Métropole), pour s'approprier celle de la mère, (l'Afrique). C'est une étape qui doit mener, comme dans l'œdipe, à se construire une identité métissée, autonome et assumée, constituée du mélange des apports entre deux entités : cultures et langues. Ainsi nous observons un phénomène de discrimination des locuteurs uniquement créolophones quand ils ne maîtrisent pas également la langue française. A fortiori, le bagage linguistique des migrants apparaît incomplet dans cet environnement sociolinguistique complexe où deux langues, le français et le créole, sont constitutives d'une compétence nécessaire à la communication et à la reconnaissance par les pairs.

2.2. Articulation de l'action aux contextes

Afin d'articuler notre action de formation aux contextes, deux dimensions ont été envisagées. La première concerne le contexte sociolinguistique (contexte externe) et la seconde la dimension personnelle et sociobiographique des apprenants (contexte interne). L'objectif officiel du FLI est de s'approprier une « *langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes, destinée à devenir la langue courante des apprenants, une langue familière* » et « *une langue d'autonomie qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société...* » (Vicher, 2011). Il est apparu nécessaire d'articuler l'action de formation à la réalité sociolinguistique de la Guadeloupe en s'appuyant sur une pédagogie de la variation (Prudent, 2005) au regard de la présence de formes interlectales dans les pratiques langagières (Prudent, 1981). Nous proposons, à la suite de Romani concernant l'île voisine de la Martinique (Romani, 2000), une démarche « *qui parte de la production réelle et non de modèle à imiter* » afin de « *fonder une pédagogie du français et du créole sur cette zone interlectale qui est au cœur de la langue maternelle* » pour « *faire acquérir à l'apprenant la maîtrise du système de variation* » (Georger, 2006 : 138). Ainsi la pédagogie choisie est basée sur l'articulation des langues en présence et une expression spontanée déculpabilisée en vue d'apprendre le français, car nous avons pu constater dans les interactions avec formateur lors des périodes d'interclasses, que les migrants reprennent presque systématiquement l'usage de leur langue d'origine. Il fallait donc probablement prendre en compte un besoin de s'exprimer en langue première et choisir d'intégrer cette langue au processus d'enseignement. À ce sujet nous pouvons reprendre la réflexion de Geunier : « *Si la « valeur » du langage relève de la parole et non de telle ou telle langue particulière, dans quelles limites la traditionnelle question de l'unicité absolue de cette langue au moment de l'acquisition garde-t-elle sa pertinence ?* » (Geunier, 1982 : 83).

Afin de prendre en compte le vécu et l'histoire des apprenants, nous avons mis en pratique une approche sociobiographique par le détour des fables et des contes. Cette démarche tente de les guider à travers une complexité culturelle, symbolique et imaginaire liée à leur situation de mobilité, d'expatriation et aux processus d'hybridation et de métissage associés (Laplantine, 2002 ; Molinié, 2015). À la suite des concepts développés par Molinié, nous avons construit notre programme de formation dans le but de mieux comprendre et d'accompagner la construction d'une identité plurielle et les processus d'acculturation-enculturation. Il a été en effet constaté que les apprenants en situation exolingue « *découvraient qu'une discontinuité s'instaurait entre leurs pensées et la formulation de celle-ci pour nouer un dialogue avec les autres* » (Molinié, 2015 : 143). La formation dans son ensemble et en particulier les séances présentées dans cet article visent à accompagner les migrants dans le dépassement de cette difficulté au moyen d'une stratégie de retraduction-reformulation de leurs actes de parole et de leurs récits de vie. Au cours de l'action de formation, l'apprenant peut ancrer ses apprentissages dans son expérience émotionnelle et se réinventer au monde, s'assumer à la fois pluriculturel et intégré. La formation interroge l'historicité des individus. Elle les invite à entrer dans leur propre histoire et à la relater. Elle encourage l'utilisation de la langue première et la pratique progressive de la langue cible à acquérir. Ce processus d'appropriation se fait à travers la déconstruction des schèmes de l'ordre postcolonial du savoir descendant du prescripteur vers le receveur : au lieu d'être pris par la main du colonisateur et prescripteur linguistique, le migrant vient partager d'égal à égal ses connaissances avec son hôte. Il privilégie le chemin inverse, celui du migrant riche de connaissances « offreur » d'une expérience singulière. Son altérité doit se conjuguer et s'accorder avec celle de ceux avec qui il vit.

2.3. Le protocole d'observation des séances

Lors de la première séance observée les apprenants ont eu pour consigne de choisir un animal représentatif de l'image qu'ils se faisaient d'eux-mêmes. Ils devaient ensuite réaliser un collage sur le dessin de cet animal à partir de mots découpés dans des journaux et magazines locaux. Lors de cette séance, nous avons recueilli la fiche pédagogique détaillée du formateur ainsi que des photographies des productions des apprenants (cf. Figures 1 et 2). Lors de la deuxième séance, les apprenants ont été invités à raconter leur arrivée en Guadeloupe. Ils devaient se raconter sous la forme d'un animal. Il fallait expliquer au groupe les difficultés rencontrées à l'arrivée sur le territoire, puis citer les points positifs et améliorations éventuellement survenues et en tirer des idées sur la meilleure manière que chacun avait trouvé de s'intégrer, socialement, linguistiquement, culturellement, affectivement et économiquement. Dans cette séance, nous avons relevé des traces laissées au tableau et enregistré des interactions orales entre le formateur et les apprenants afin de procéder à une démarche herméneutique (Ricœur, 1969). Ainsi, nous avons recueilli quatre types de traces (des productions d'apprenants, une fiche pédagogique, des traces au tableau et des interactions orales en formation) que nous analysons en vue d'identifier des signatures narratives qui dévoilent l'identité située et en devenir des apprenants et qui révèlent des freins et des motivations à leur intégration dans le pays d'accueil. Nous cherchons à identifier dans ces traces des éléments qui relèveraient, d'une part, chez les migrants, de compétences linguistiques selon leurs fonctions langagières, et d'autre part chez le formateur d'une posture de « *passer culturel engagé* » (Molinié, 2015).

3. Données recueillies et analyse

Dans cette partie, nous présentons quatre types de données recueillies lors de notre action de formation. Il s'agit, pour la première séance, de la fiche pédagogique du formateur et des productions des apprenants, et pour la deuxième séance, des traces au tableau et des interactions orales entre formateur et participants.

3.1. Analyse de la fiche pédagogique du formateur

L'analyse de la fiche pédagogique du formateur (cf. Tableau 1) montre la volonté du choix clair d'une posture d'accompagnement sociobiographique. En effet, nous pouvons y repérer un certain nombre d'éléments visant à impliquer les apprenants en les faisant parler d'eux. Par exemple, dans l'activité n°1, la consigne propose d'expliquer le choix de l'animal en faisant « *un lien avec son histoire personnelle ou un souvenir marquant* ». Dans l'activité n°2, on peut également relever dans l'objectif le passage suivant : « *délivrer un message sur ce que je suis* ». Ainsi, la fiche pédagogique laisse entendre que le formateur souhaite se baser sur le vécu personnel et expérientiel des apprenants en vue de développer des compétences en langue française. On peut également relever une utilisation de certains leviers psychologiques par un appel à la verbalisation émotionnelle. Ceci est identifiable dans les objectifs de l'activité n°1, « *parler de soi en maîtrisant ses émotions* » et « *insister sur la mise en confiance* », et aussi dans l'activité n°3, « *exprimer son ressenti* ». Ceci traduit la volonté du formateur de travailler à la réassurance des apprenants et à les aider dans leur développement personnel. La mise en confiance passe par une auto-analyse de leurs sentiments. Le formateur procède en deux temps, il propose d'abord de décrire, puis d'expliquer (« *argumenter ce choix* » dans l'activité n°1, « *explication par le réalisateur de l'œuvre* » dans l'activité n°3). Ainsi l'apprenant est invité à adopter une position métalinguistique qui l'emmène à s'interroger sur les formes de son expression. L'appropriation des savoirs et des savoirs faire

suit la progression suivante : connaissance, compréhension, application, analyse, évaluation (Bloom, (1975 [1956])). À chaque étape le formateur et le groupe des co-apprenants participent au renforcement des connaissances et à leur mise en œuvre. L'évaluation formative se fait avec l'aide des pairs (activité n°4 « *élocution, clarté de la présentation* »). L'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même exécuter une activité donnée, constitue une source d'information importante influençant la perception d'auto-efficacité (Bandura, 2003). Le formateur utilise l'encouragement par les pairs et l'interaction entre les pairs comme un élément essentiel du processus d'apprentissage (Vygotski, 1985).

« PARLE MOI DE TOI » CONTE CREOLE / FABLES DE LA FONTAINE	
Scénario pédagogique	Matériel
Présentation individuelle Présentation des participants	
ACTIVITÉ N°1 : SE PRESENTER PAR LE BIAIS D'UN SUPPORT : Les personnages de La Fontaine	
Objectifs : *Faire un choix réfléchi , argumenter ce choix. * Parler de soi en maîtrisant ses émotions. * Parler à haute voix, distinctement pour être entendu.	
L'objectif est de choisir un élément présent parmi les fables de La Fontaine (un animal ou un personnage).	Affichage avec la liste des animaux et des éléments possibles.
Préparation de la présentation de l'animal choisi. Il s'agit ensuite d'expliquer aux autres pourquoi on a choisi cet animal : ses qualités, ses défauts, son lien éventuel avec son histoire personnelle ou un souvenir marquant <i>Insister sur la mise en confiance</i>	Feuilles Stylos
Présentation individuelle de l'animal.	
ACTIVITÉ N°2) REALISER UNE OEUVRE PLASTIQUE : M'aider d'un support pour dire qui je suis	
Objectifs : *Réaliser une oeuvre artistique pour délivrer un message sur ce qu'E je suis, la façon dont je me perçois et ce que je veux en montrer aux autres.	
Distribution des supports en noir et blanc représentant les animaux choisis par les participants. Décalque des contours et des traits principaux de l'animal choisi. Découpage dans les journaux de mots ou d'images à coller sur le support fourni en relation avec ses propres traits de caractères à soi ou avec la façon dont on se perçoit par des mots en créole. Ensuite repassage en noir des traits principaux des animaux : reconnaissance.	Supports avec les animaux Papier calque Ciseaux Crayons Colle Journaux en français et en créole
ACTIVITÉ N°3) S'INTERROGER SUR UNE OEUVRE PLASTIQUE : Comment me perçois-je et les autres me perçoivent-ils ?	
Objectifs : *Décrire une œuvre , exprimer son ressenti.	
Présentation individuelle des productions Temps 1 : Réflexions du public, description des œuvres par les autres. Temps 2 : Explication par le réalisateur de l'œuvre des mots ou images collés , utilisés.	
ACTIVITÉ N°4) SAVOIR LIRE A HAUTE VOIX	
Objectifs : *Préparer la lecture d'une œuvre écrite conventionnelle * Lire distinctement à haute voix	
Lecture orale de la fable de La Fontaine liée à l'animal choisi. Présentation de l'ensemble des supports fables. A) Choisir sa modalité de travail : Travail en groupe avec répartition des phrases ou présentation individuelle. B) Préparation de la lecture individuelle et ou collective : Lire dans sa tête, répéter les mots inconnus, rechercher leur signification.	Fables de La Fontaine
Lecture individuelle / collective. <i>Evaluation formative : prononciation, élocution, clarté de la présentation.</i>	
Préparation des affichages : Afficher la fable et les productions réalisées	
ACTIVITÉ N°5) ATELIER D'ECRITURE	
Objectifs : *Ecrire en s'aidant d'un support conventionnel	
Adaptation de la fable choisie aux Antilles Remplacer les animaux / les personnages de la fable précédemment lu par des animaux / personnages des Antilles. Intégrer des éléments antillais dans la fable : végétation, lieu maritime, ville, ... Remplacer des mots puis le contexte petit à petit.	Feuilles Stylos
Refaire la production plastique avec des mots <u>en français</u> .	

Tableau 1 : Fiche pédagogique du formateur de la première séance



Figure 2 : L'âne

52

Animal choisi, Titre <i>Colonne A</i>	Vocabulaire explicite, Signe : choix de mots pour décrire son monde. <i>Colonne B</i>	Sens, Interprétation, Thématique, Domaine, Champ culturel : utilisation possible à développer en cours. <i>Colonne C</i>	Analyse conceptuelle, Hypothèses interprétatives, vocabulaire, biographie, référent : ancrage dans la réalité vécue. <i>Colonne D</i>
La fourmi	Ne renonce jamais <i>Ligne 1</i>	Injonction positive	Slogan, entrée symbolique, voire idéologique, correspond à un slogan publicitaire local, donc appropriation culturelle même involontaire.
	Les résultats <i>Ligne 2</i>	Norme, objectif, obligation	Personne jeune et scolarisée, parallèle effectué entre formation vie courante.
L'âne	Epreuve <i>Ligne 3</i>	Difficultés, objectifs, volonté.	Rapport aux difficultés d'intégration, de compréhension
	Anniversaire <i>Ligne 4</i>	Moments de vie, repères temporels, vie de famille.	Recherche de convivialité, de regroupement social, moments commémoratifs collectifs.
	La délinquance <i>Ligne 5</i>	Société, actualités, préoccupations.	Problématique sociale locale, thème récurrent de conversations, peur collective, préoccupation partagée.
	L'actu de la télé <i>Ligne 6</i>	Quotidien social, médias, informations, occupations ménagères.	Sujets de conversation, socioculturel rassurant, fonction psychologique contrephobique.
	Bon appétit <i>Ligne 7</i>	Quotidien partagé, convivialité, échange, communication, contact « universel »	Outil de communication inter culturel, identification « ethnique » par la gastronomie.
	Perfectionnement <i>Ligne 8</i>	Objectif, obligation, injonction, volonté, recherche de mieux.	Rapport entre les besoins de performance actionnelle et la recherche de reconnaissance de la réussite des tâches communicatives imposées par le système.
	Comédie <i>Ligne 9</i>	Loisirs, amusement, développement culturel.	Occupations, stratégie d'évitement des problèmes d'adaptation.

**Tableau 2 : Analyse de deux productions graphiques des apprenants
de la première séance**

L'étude du mot présenté à la ligne 1 (« ne renonce jamais ») mis en relation avec ceux de la ligne 2, 3 et 8 (« les résultats, épreuve, perfectionnement ») traduit une volonté de répondre à des injonctions. En effet, une dynamique de formation transparait chez l'apprenant à travers ces mots dans le fait de vouloir atteindre des objectifs, de rester motivé, de surmonter des difficultés. Cette volonté semble devoir être assujettie à une obligation de résultats. La notion de difficulté transparait à travers le choix du mot « épreuve » et les objectifs de la mise en formation à travers le mot « perfectionnement ». Cet aspect de la motivation des apprenants en formation indique l'importance de l'une des particularités du dispositif présenté : le caractère optionnel de la formation, non obligatoire et basée sur le volontariat. Ce caractère s'oppose à la forme habituelle du dispositif FLI où les apprenants sont forcés par les administrations compétentes (Office français de l'immigration et de l'intégration, désormais OFII ; et la Préfecture de Guadeloupe) de suivre un cursus contraignant sur une durée de plusieurs mois. Cet aspect rend encore plus problématique la dimension postcoloniale de l'organisation des apprentissages du français dans le contexte antillais. En effet, c'est la

France hexagonale qui fixe les règles et les obligations. Elle peut le faire sans tenir compte des spécificités sociolinguistiques du territoire. Cet aspect coercitif vient renforcer le sentiment de double identité qui est commun aux migrants et aux citoyens français de Guadeloupe. Il est possible que chez ces deux populations qui se fréquentent existe une volonté d'émancipation en réaction à ces obligations venues de Métropole. Dans les deux cas, c'est un désir de liberté qui s'exprime en même temps qu'une préoccupation d'obéissance aux normes, normes métropolitaines pour la Guadeloupe, normes du pays d'accueil pour les migrants. Entre émancipation et obéissance, l'injonction peut être contradictoire et poser un problème de construction identitaire récurrent.

C'est ici que la dynamique de partage d'une situation postcoloniale des apprenants et de ceux qui les accueillent fait sens. Cette spécificité culturelle pourrait être didactisée sous la thématique de la double identité. Elle existe chez le migrant fidèle à sa culture d'origine et désireux de s'intégrer, comme elle existe chez le guadeloupéen né de la colonisation et désirant s'autonomiser. La pédagogie de la variation vient dans cette partie de notre expérience se conjuguer avec la pédagogie des approches sociobiographiques pour permettre de révéler des schémas d'intentions chez l'apprenant en lui donnant des moyens détournés de s'exprimer et de se révéler. « *Le biographique agit comme un instrument puissant qui permet une réunification du sujet en lui proposant aussi une expression de ses affects* » (Deprez, 1996). Avec l'étude des mots présentés lignes 4, 7 et 9 (anniversaire, bon appétit, comédie), les problématiques individuelles des apprenants s'articulent avec des préoccupations plus collectives qui font sens au niveau de la vie en société. Ceci appelle à une analyse des intentions à plusieurs niveaux d'échelle. La vignette clinique de l'échantillon met en tension la possibilité de relever un défi pédagogique. « *Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité* » (Castellotti, Coste, Duverger, 2008 : 12).

3.3. Analyses des traces au tableau

La figure 3 est une photographie des traces laissées au tableau par le formateur. Elle propose le carcan d'une progression afin de guider l'expression des apprenants. Cette progression se fait en six étapes numérotées. La première ligne propose de s'exprimer à la première personne du singulier et d'utiliser le verbe être au présent de l'indicatif. Elle est complétée par une formulation déictique qui utilise *voici* et le possessif *mes* à côté du terme d'*aventures*. L'apprenant est ainsi invité à s'investir dans un récit et à y mettre ses impressions personnelles, donc biographiques. La deuxième ligne montre comment écrire une date et situer une action dans un lieu. La troisième ligne passe par une onomatopée, ouhaou, qui est suivie de deux adjectifs placés en attributs et accordés au singulier et au féminin : *émerveillée*, *impressionnée*. Les quatrième et cinquième lignes introduisent les adverbes *malheureusement* et *heureusement*, comme déclencheurs de l'évènement narratif. Ils sont liés à une volonté d'exprimer des éléments négatifs puis positifs. L'ordre est important puisqu'il correspond à une volonté de nommer d'abord des difficultés pour décrire les éléments qui ont ensuite permis de les résoudre. Ces deux adverbes sont adossés à des repères correspondant à l'introduction de personnages qui représentent autrui dans le schéma narratif de l'aventure. La dernière ligne propose l'item *moralité* et donne l'exemple d'une petite phrase courte sous forme d'assertion : *à deux c'est mieux*. La variété des possibilités d'un travail grammatical est importante à l'intérieur du carcan proposé sur ce tableau. À partir du récit construit par les apprenants, le formateur favorise le transfert de notions grammaticales normées. Il travaille sur les accords en genre et en nombre (ligne 3), sur l'accent à mettre sur la lettre *a* et sur les

différences entre majuscules et minuscules (lignes 2 et 6), sur l'orthographe du nom d'une ville (New-York, ligne 2), et peut ainsi varier à volonté en proposant d'écrire le nom de n'importe quelle ville de France ou du pays d'origine des apprenants. Il peut travailler la prononciation et le nombre de syllabes des mots, cinq pour malheureusement, quatre pour moralité. Il peut aborder la transformation des verbes en participes comme avec trouver, trouvé (ligne 4)... Le fait de numéroté la présentation au tableau permet également de travailler la compréhension de la sémiographie et l'ordonnancement d'une information.

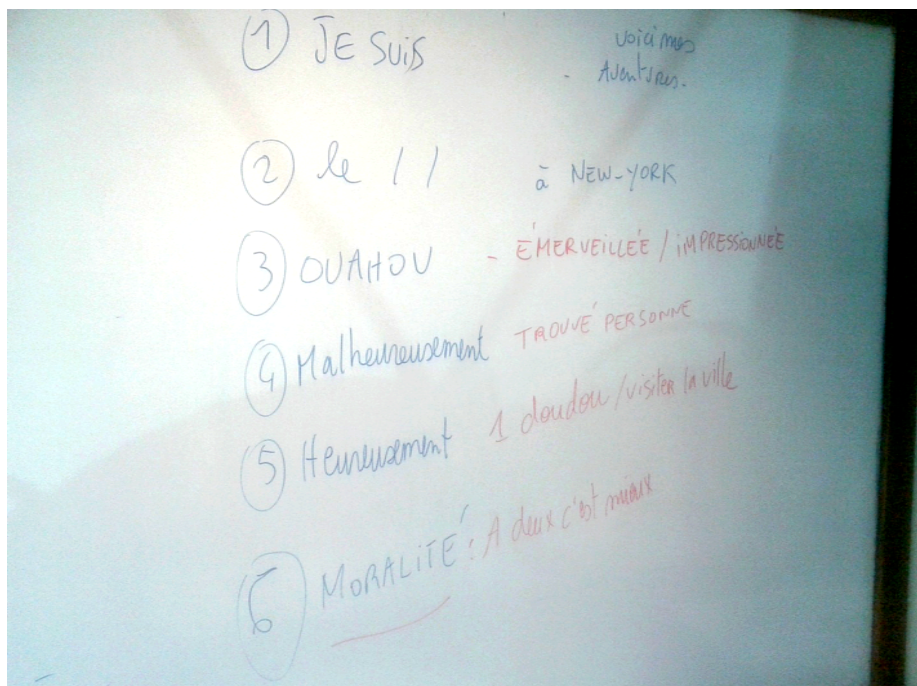


Figure 3 : Traces du tableau de la deuxième séance

3.4. Analyse de traces d'interactions orales

Voici un extrait de la retranscription des échanges verbaux entre le formateur et les apprenants lors de la deuxième séance que nous commenterons par la suite :

1. Le formateur : « Voilà un petit peu d'écriture créative, on est le 27 septembre 2016. Comme la formation s'appelle « parle-moi de toi », comment on dit en espagnol ? »
2. Un apprenant : « Habla me de ti »
3. Le formateur : « Habla me de ti. Parle-moi de toi. Il faut quand même que vous arriviez à parler de vous. Et comme on est dans les fables de La Fontaine, on va le faire à la façon des fables de La Fontaine et on va le faire en français aujourd'hui, hein, on oublie un petit peu le créole, on laisse un peu l'espagnol de côté sauf que moi je fais des traductions, des explications. Vous avez le droit de parler en espagnol mais on essaye aujourd'hui d'aller vers le français. Et on a choisi un animal, la consigne : « moi je suis un renard, ou moi je suis une fourmi, moi je suis... (Le formateur se dirige vers chaque apprenant et le désigne du doigt pour l'inviter à se choisir un animal). »
4. Un apprenant : « Panthère »
5. Le formateur : « Fais la phrase en entier »
6. L'apprenant : « Moi, je suis un panthère »
7. Le formateur : « Une panthère »
8. L'apprenant : « Une panthère »
9. Le formateur : « Il y a le masculin et le féminin »
10. Un autre apprenant : « Moi je suis un lapin »
11. Le formateur : « Oui »
12. Un autre apprenant : « Moi je suis un chatte »

13. Encore un autre apprenant : « Moi je suis ou n'rate »
14. Le formateur : « Aloooooors, vous allez raconter : « Voici mes aventures », au pluriel avec un S. Le, on met la date, caché (e) dans la valise pour la fourmi, dans le moteur pour le lion ou le tigre, j'ai un tigre dans le moteur... »
15. Un apprenant : « Les ailes »
16. Le formateur : « Dans les ailes si tu veux. Je suis arrivée, ée en Guadeloupe. Pourquoi on a mis un E ? Parce que c'est la marque du... ? »
17. Un apprenant : « Du pluriel »
18. Le formateur : « Non, du féminin, pour les filles, d'accord ? Ça change pas la prononciation à l'oral, mais à l'écrit ça change quelque chose. Ça marche ? »

Dans cet extrait, le formateur commence par accorder une place dans l'échange à la langue première des apprenants en demandant la traduction du titre de la formation en espagnol (ligne 1). Cela témoigne d'une volonté d'intégrer la langue des migrants dans l'échange et donc d'une pédagogie de la variation qui consiste à partir des langues en présence en vue d'acquérir de nouvelles connaissances. Ensuite, le formateur demande aux apprenants de parler d'eux mêmes en choisissant un animal (ligne 3). Cette démarche, que l'on peut qualifier de sociobiographique, utilise une dimension imaginaire, culturelle et symbolique pour amener les apprenants à s'exprimer. Ce détour par un avatar est un outil pédagogique pour favoriser la mise en mot de soi. Après avoir accordé une place à la langue des apprenants et à leur choix d'animal, le formateur passe à des aspects plus linguistique et formel. Il commence par demander la formulation d'une phrase simple (ligne 5), puis il aborde la question du masculin et du féminin (ligne 9), ainsi que la notion de pluriel (ligne 14). Ainsi dans cet extrait, on peut relever que l'utilisation d'une pédagogie de la variation et d'une approche sociobiographique est susceptible d'introduire l'apprentissage de certaines règles de la langue en FLI.

5. Discussion

L'analyse du tableau 1 montre que la séance vise un objectif d'appropriation par les participants mis en position d'apprenants par une convocation de leur accord explicite à entrecroiser les résultats de leurs productions graphiques, orales, et finalement écrite. Ces échanges sont effectivement « régulés » par le formateur. Le travail d'écriture final va donner lieu à une transposition vers des savoirs « relativement normés ». Le choix de « relativement » s'explique par une volonté pédagogique de faire progresser « l'apprenti francophone » sur la base de ce qu'il connaît déjà, mais surtout sur celle de « ce qu'il est déjà », de « qui il est déjà ». Le formateur dirige les apprenants vers l'acquisition d'une norme concertée correspondant à une temporalité progressive de leur histoire de vie vers leur histoire « à vivre ». Il propose l'utilisation de concepts pour penser français à partir de la « pensée créole » (Hoareau, 2010). Il s'agit de comprendre comment pense l'apprenant pour parvenir à lui faire saisir la façon dont un français pense. Ceci pose la question d'identifier si c'est possible comment pense un français des Caraïbes. À ce titre il faut d'abord considérer le « penser » caribéen, métissé, antillais, à la fois français et créole. L'utilisation de la langue créole en Guadeloupe aux côtés de la langue française suggère en effet un mode de pensée particulier, un « penser créole ». À partir du programme de la fiche pédagogique du formateur de la première séance observée, nous avons cherché à identifier les paradigmes sur lesquels s'appuie le formateur pour didactiser les évocations des apprenants et quels axes de transposition didactique il a mis en œuvre pour rendre ces évocations sources d'apprentissage.

Nous constatons que le formateur développe une approche de l'altérité et du diversitaire en commençant par proposer aux apprenants de faire un choix personnel. Celui d'un animal des fables qu'ils pensent pouvoir les représenter. Ce choix se fait en face des autres apprenants,

selon une approche socioconstructiviste. Ainsi il pluralise et il « hétérogénéise » le panel des possibles à exploiter en cours. Ensuite, il met l'accent sur l'aspect autobiographique du travail proposé en demandant de relier l'animal à un épisode de la vie passée ou présente du participant. Ainsi il met en exergue le « pourquoi, pour/quoi » apprendre afin de « réintroduire un questionnement fondamental (...) et de distinguer ce qui relèverait, d'une part, d'un "apprendre la langue" et ce qui, d'autre part, serait sous-tendu par un réel projet d'appropriation, qu'il soit ou non explicite » (Castellotti, 2015 : 268). Puis il se fait facilitateur d'un processus d'inter-compréhension en invitant à l'explicitation de ce choix, ce qui permet donc d'exprimer et de clarifier le projet de vie de chacun, mais aussi de mesurer la compréhension de l'exercice. Le travail sur la compréhension est différent de celui sur l'évaluation. Il ne s'agit plus de certifier l'acquisition d'habiletés de langage liées à des soi-disant besoins de communication ou réussites à une tâche actionnelle imposée ; mais plutôt de travailler sur « l'in-compréhension » et de l'utiliser comme sources d'apprentissages. En faisant travailler l'incertitude par une autorisation d'énoncés formant des emplans d'inexactitude, le formateur ouvre une brèche dans le processus d'insécurité (langagière) et l'utilise comme « motrice de l'appropriation » (Castellotti, 2015 : 277). Enfin, il favorise la confrontation du jugement (bienveillant) des productions réalisées entre les apprenants. En utilisant cette didactique de l'altérité par l'altérité, il autorise l'utilisation du levier de la co-contradiction pour « regarder les langues » (Diagne, 2013). Par son accompagnement sociobiographique, le formateur contribue à la construction d'une identité pluriculturelle de l'apprenant. L'approche par utilisation du principe de la zone proximale de développement qui ressort de l'analyse de cette fiche pédagogique équivaut à une démarche d'accompagnement sociobiographique par la médiation culturelle car « seule la présence d'un médiateur permet une progression dans la ZPD » (Berdal-Masuy, Briet et Pairon, 2004).

L'analyse du tableau 2 montre une possibilité de transposition didactique qui peut prendre pour point de départ le « déjà-là » langagier des apprenants (Perregaux, 2002, 2004). Cette transposition doit tendre vers une clarification du signifié. La progression étant ensuite de proposer une nomination la plus proche possible du français normé à acquérir, en proposant un classement des lexèmes et archilexèmes : une table est un meuble, la peur est un sentiment... Contrairement à la méthode d'enseignement par l'approche actionnelle où le signifié est donné de prime abord sous forme d'objectifs à atteindre pour réussir à provoquer la compréhension chez l'interlocuteur, il est possible de produire cette réussite en mesurant une réaction en retour à l'énoncé produit initialement. Puisque nous avons vu qu'il existe plusieurs signes possibles pour un même référent, nous supposons ces signes peuvent varier en fonction de nombreux critères (niveau d'études, origine sociale, difficultés cognitives, niveau d'attention, proximité lexicale entre la langue source et la langue cible, problème de faux-amis...). La remédiation des séances de FLI qui tenteront d'appliquer le principe herméneutique présenté dans ce tableau devra tenir compte de cette variation des items évoqués et réguler l'acquisition de leurs différentes significations. Dans cette optique, il n'est alors pas interdit au formateur d'utiliser les langues source des apprenants (créole, anglais ou espagnol) pour les inviter à expliciter leur choix de mots tel qu'il est présenté dans le tableau 2. Le formateur peut poser la question : pourquoi as-tu choisi cet animal ? Pourquoi as-tu collé ce mot ? Dis le moi dans ta langue. Et ainsi faire appel à la personnalité des apprenants qui peuvent produire une infinité de phrases à partir d'un nombre fini et limité de règles (Chomsky, 1971). Il s'agit bien d'une démarche de régulation et d'accompagnement du « déjà-là » langagier et culturel. Il s'agit ensuite de les amener à prendre conscience de leurs habitus ancrés tels des empreintes sociales laissées par les divers systèmes d'interdépendance au sein desquels ils agissent (Elias, 1991). Il s'agit bien d'accompagnement et d'émancipation.

L'analyse de la figure 3 des traces au tableau montre une dynamique pédagogique particulière. La dynamique de cette séance relève d'un travail de transposition basé sur la capacité analogique de l'apprenant. Ici, nous passons de l'analogie contextuelle travaillée plus haut à travers les productions graphiques à une analogie inclusive qui inclut l'apprenant à l'apprentissage au moyen de la verbalisation guidée d'un récit, mettant en œuvre une transposition didactique régulée. Cette régulation se fait à partir du carcan posé au tableau par le formateur. Notre analyse nous amène à décrypter à l'intérieur des traces laissées au tableau par le formateur les éléments qui peuvent être apportés à la compréhension des apprenants lors de l'accompagnement de leurs récits guidés. Outre l'aspect grammatical, ces éléments correspondent à l'acquisition d'outils linguistiques favorisant la mise en œuvre des fonctions du langage. Afin que le message produit par les apprenants s'exprime à l'intérieur d'un référent, le contexte du récit des aventures de la personne est proposé. Le cadre géographique oriente le discours. Il correspond à la fonction référentielle du langage en renvoyant le message vers une correspondance au monde extérieur. D'abord l'exercice a été réalisé avec la consigne de raconter son arrivée en Guadeloupe puis il a été proposé d'imaginer un voyage à New-York selon les mêmes modalités. Ainsi l'apprenant peut utiliser les schémas langagiers articulatoires vus et les transposer dans un autre contexte : il utilise la langue pour dire sa pensée et traduire la volonté de ses actes, car « dire c'est faire » (Austin, 2005 [1962]). Le message requiert également un code commun qui est matérialisé par la hiérarchisation des énoncés par ordre chronologique ainsi que par la norme d'écriture correcte d'une date et d'un lieu topologique et l'utilisation du « à » avec accent. Ceci correspond à la fonction métalinguistique où le code devient lui-même l'objet du message. Tout au long de l'exercice sont maintenues les fonctions phatique (pour la mise en place et le maintien de la communication) et expressive (pour l'expression des sentiments du locuteur) par une invitation à énoncer verbalement à l'oral le récit en même temps que sa construction se fait à l'écrit au tableau. Ceci permet de maintenir un contact entre les participants, une connexion physique et psychologique interactive. Ainsi, les fonctions du langage étudiées « *ne s'excluent pas les unes les autres, mais (...) souvent elles se superposent* » (Jacobson, 1960).

L'introduction progressive de normes grammaticales se fait à l'arrivée des adverbes « malheureusement » et « heureusement » qui participent également à la fonction poétique du langage en étant placés au début de la phrase. Ainsi, le caractère « euphonique » est maintenu dans une esthétique minimale et l'ordre des mots dans la phrase est étudié de manière transversale. Avec l'onomatopée « ouhaou » le ton et la hauteur de voix sont soulignés dans l'expression de l'enthousiasme qui peut être comparé culturellement : comment exprimez-vous votre joie, votre surprise... dans votre langue maternelle ? Avec quelles expressions, quelles onomatopées... ? Le rapport avec le thème général de la formation est assuré par la recherche d'une moralité finale comme dans les fables de La Fontaine où peut être travaillé le sens explicite et le sens implicite d'un énoncé à caractère universel. Cette phase permet de résumer le travail effectué et d'en tirer des leçons de morale qui articulent chacune des étapes racontées. Dans notre exemple, la moralité « à deux c'est mieux » fait référence au fait que voyager seul est source de difficultés de communication là où l'aide d'un médiateur linguistique peut s'avérer utile voire indispensable. L'apprentissage des schémas langagier se fait de manière progressive en partant de la capacité des apprenants à entrer dans l'imaginaire et le symbolique.

L'analyse des traces d'interactions orales de la deuxième séance montre que le formateur a su, d'un côté, offrir la possibilité à chacun d'exprimer sa personnalité à l'intérieur du groupe, et d'un autre côté, de travailler sur la langue comme un système de codes à faire acquérir. « //

faut de l'autre, donc à la fois de l'écart et de l'entre, pour promouvoir du commun » (Jullien, 2011 : 72). Cette démarche propose de travailler sur la sensibilité herméneutique de l'apprenant pour exprimer son projet et à travers lui son identité et son rapport au monde. Il relève dans l'évocation de sa propre histoire (raconter son arrivée en Guadeloupe, décrire son propre caractère et ses projets à travers le choix d'animaux significatifs d'aspects particuliers) des significations symboliques et le travail du formateur est de l'aider à lui donner du sens et des outils linguistiques servant à décoder-exprimer ce sens. C'est cette posture qui a été au cœur des enjeux présentés dans la présente séance. Il s'agit d'amener à la compréhension de « *l'expérience du monde social* » (Gadamer, 1996 : 20).

L'approche régulée d'accompagnement sociobiographique présenté dans notre expérience peut être comprise comme étant un adjuvant méthodologique du FLI. L'analyse de nos résultats montre que les exercices proposés aux apprenants ont facilité leur progression et leur repérage au sein de leur zone proximale d'acculturation. Cet accompagnement se situe en Guadeloupe dans la lignée d'études précédentes réalisées dans le champ de la psychologie interculturelle qui nous renseignent sur cette forme de médiation propre à l'acculturation-intégration : « *cette médiation opérerait dans ce que l'on pourrait appeler une zone de proche développement acculturatif ou « zone proximale d'acculturation » (ZPA) agissant par le biais d'activités favorables à l'installation de nouveaux schèmes de pensée et de se penser dans un contexte social et culturel dominant. Cette logique valorise la fonction de “médiateur d'acculturation”. Ainsi, le médiateur accompagnerait le novice dans une activité nouvelle et accessible afin que ce dernier puisse en intérioriser les aspects –le programme, le script... – cognitif et méta-cognitif afin de devenir autonome dans cette activité* » (Mokoukolo et Pasquier, 2008 : 59). L'objectif du formateur est dans le cadre d'un accompagnement sociobiographique d'amener ce processus d'acculturation vers un transformable des habitus qui aille dans le sens d'une intégration, là où « *On parle d'intégration quand ils (les migrants) maintiennent des éléments de leur culture d'origine tout en empruntant ceux du groupe hôte.* » (Mokoukolo et Pasquier, 2008 : 58). C'est la volonté affichée dans la fiche du formateur que nous avons analysée et qui correspond à une contextualisation régionale des apprentissages tout comme les conclusions que nous avons tirées de l'analyse des interactions orales de la séance suivante. La volonté de faciliter l'intégration des migrants par des approches plurielles et par leur accompagnement à l'évocation biographique en contexte est le leitmotiv de la formation expérimentale présentée. Nous constatons que les objectifs ont été atteints au moins en ce qui concerne la motivation et la réassurance des apprenants qui ont tous demandé une suite de parcours à la fin de cette formation. Il semblerait que l'accompagnement sociobiographique en contexte dans l'enseignement du français langue d'intégration en Guadeloupe soit un facilitateur d'appropriation de connaissances linguistiques, culturelles et un régulateur de la motivation psychologique et affective des apprenants migrants. Notre démarche propose de partir du « déjà-là » langagier, affectif et culturel des apprenants pour les mener, progressivement vers l'appropriation des normes orthoépiques de la langue cible. La démarche rappelle le besoin de l'apprenant de s'approprier son apprentissage et revisite la dimension de transposition didactique en contexte. Le formateur axe ses objectifs sur une pédagogie de l'altérité et cherche à ancrer les apprentissages dans le projet de vie des apprenants. Il utilise l'intercompréhension entre participants. Faire acquérir aux migrants conjointement les deux aspects de la culture guadeloupéenne, française et caribéenne, revient à inscrire notre action dans le cadre d'une action pédagogique relevant des approches plurielles où les langues sont en contact interactif et où convergent sous ce terme générique les approches de la didactique interculturelle, didactique des langues intégrées et l'éveil aux langues (Candelier, 2008). Ainsi l'accompagnement sociobiographique des migrants s'inscrit dans un cadre conceptuel élargi.

L'analyse des séances observées et des traces laissées à leur suite montre qu'il est possible d'identifier des compétences linguistiques intégrées à partir du récit de vie des apprenants. Une posture bienveillante d'accompagnement de ces récits est facilitatrice de la mise au jour de ces compétences. Elles peuvent être réinvesties dans un apprentissage du français. Cependant, il est nécessaire de considérer le contexte créolophone et biculturel de la Guadeloupe. La démarche est politique et sera différente selon que l'intention est d'intégrer les migrants à tout le territoire de la République, auquel cas il est utile d'utiliser des références culturelles nationales et littéraires historiquement liées à la culture francophone, ou selon que l'on considère que les migrants sont déjà en partie intégrés de fait au sein de la zone Caraïbe. La contextualisation des apprentissages est laissée au bon vouloir des formateurs par le Cadre Européen des Référence pour les Langues qui « *n'a pas vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix* » (CECRL, 2001 : 110, dans Riquois, 2014 : 94). Le formateur se heurte à une position paradoxale défendue par ce même cadre qui « *impose des notions fixes uniformes et qui tend à gommer les particularités locales au bénéfice d'un discours unificateur* » (CECRL, 2001 : 110, dans Riquois, 2014 : 94-95). Dans l'optique de contourner cette difficulté, la régulation des enseignements proposée dans la formation analysée se sert d'excuse : l'artefact d'un avatar (ici un animal choisi dans des fables) permet de décentrer l'apprenant de ses affects tout en le reliant inconsciemment à son vécu pré et post intégratif dans le pays d'accueil. Il adopte sans s'en rendre compte une position méta-existentielle et procède à une conscientisation de sa personnalité migrante et en devenir. Le travail du formateur est de relier cette conscientisation à des outils d'expression linguistiques afin que s'opère un glissement sémantique vers la langue cible. L'avantage est que ceci se fait sur la base de réels besoins, parfois non explicités auparavant, et non sur un présupposé de besoins de réalisation de tâches actionnelles mesurées par des indicateurs de performance décontextualisés.

Dans ce cas, et à la suite des évolutions qui ont historiquement eu lieu dans le domaine de la didactique des langues pour migrants, passée des méthodes structuro-globale audiovisuelle dans les années 1970, à l'approche communicative et après les années 2000 à l'approche actionnelle, nous dessinons la possibilité d'une nouvelle rupture épistémologique vers une approche « régulatrice » complémentaire des précédentes, qui épouserait les théories d'une approche (plus) diversitaire (Castellotti, 2015). La finalité associée aux tâches à réussir y est directement liée à une utilité personnelle pour les participants. Elle advient en contexte « in vivo ». Les participants sont concernés. Il faut qu'ils puissent faire le lien entre leurs apprentissages et l'utilisation qu'ils peuvent en faire une fois sortis du cours. Or, si l'on admet qu'en Guadeloupe la langue de communication sociale n'est pas uniquement le français normé il faut également accepter que cette seule norme ne suffit pas à assurer ce lien de double contextualisation nécessaire : contextualisation à l'environnement social extérieur, et contextualisation à un lien logique rattachant l'apprenant à son histoire, à ses besoins réels, et à ses projets. Une pédagogie de la variation et de la diversité des langues en présence permettrait une réelle intégration des populations migrantes vers une réussite de tâches pragmatiques. En cela, la méthodologie de la régulation par l'accompagnement sociobiographique est une posture pédagogique contextualisée. Cette approche emploie des outils a-scolaires afin d'optimiser les possibilités d'appropriation affectives et cognitives en utilisant des vecteurs de médiation culturelle et artistiques : récits, contes, jeux de théâtre, collages papiers, photographie, poésie... La régulation est proche de la notion de médiation. Cette médiation se fait par le moyen d'allers / retours entre la langue source et la langue cible, entre le « déjà-là » et le « à comprendre », afin de réguler la progression vers un consensus lucide sur une intégration sans désintégration. La posture du formateur change et passe de

formateur prescripteur en FLI à celle de formateur accompagnateur-passeur culturel. En d'autres termes, la culture cible n'est pas donnée à comprendre à partir d'un « mode d'emploi » qui serait uniquement présenté au moyen de normes grammaticales à intégrer. Il va falloir faire un travail de décodage. Malgré tout, c'est de cette confrontation à autrui et entre pairs que pourra naître la connaissance, et plus particulièrement la compréhension, puis une certaine connaissance et pratique de la langue d'intégration.

6. Conclusion

Dans notre expérimentation, la conjugaison des altérités crée une catalyse de l'unicité : le commun est avant tout la superposition des différences de chacun et leur articulation opératoire. Le besoin premier des apprenants est celui de la « compréhension / assimilation » qui mènera ensuite, et seulement dans certains cas, à une « compréhension / utilisation / intégration / régulation » des apprentissages et des pratiques. Il est nécessaire dans cette optique d'adopter une posture éthique différente qui puisse d'abord accepter d'inviter à « *fortifier l'aptitude à interroger et (...) lier le savoir au doute, développer l'aptitude à intégrer le savoir particulier non seulement dans un contexte global, mais aussi dans sa propre vie* » (Morin, 1999). Il est ainsi recommandé d'accepter de faire dialoguer les aptitudes du « déjà-là » langagier premier et le bagage culturel et affectif des apprenants avec la norme linguistique du pays d'accueil, afin qu'elle s'y ajoute sans renier ce déjà-là. Cette opération aura lieu au travers d'un champ de confrontations et de conflits, propre à l'enjeu de toute rencontre altéritaire (Robillard, 2011).

Nous tentons de montrer la possibilité d'opérer une adaptation didactique du concept de zone proximale de développement cognitif vers celui de zone de développement d'acculturation et d'intégration. Dans cette approche des apprentissages, l'apprenant remet en jeu ses acquis affectifs et culturels à travers le récit de son parcours sociobiographique et tente de trouver les outils linguistiques adaptés au pays d'accueil pour exprimer à la fois son histoire et son projet de vie. Le formateur met en relation les participants et dégage un corpus d'évocations pour prendre ancrage vers l'appropriation des schèmes langagiers vers une intégration négociée. Il développe les compétences d'une intercompréhension sociale nécessaire au vivre-ensemble au sein du pays d'accueil. Cette opération pédagogique doit se faire sur la base d'une mise en valeur de la langue et de la culture d'origine des apprenants. Le but est de se concentrer sur le partage plutôt que sur une assimilation réductrice, encore héritière d'un système de domination de l'immigré par son hôte dominant. En contexte multilingue caribéen, opter pour le monolinguisme peut être un frein à une intégration efficace. Il apparaît préférable de parvenir ensemble à un « tout-monde » où les cultures sont conjuguées plutôt qu'absorbées : « *J'appelle Tout-monde notre univers tel qu'il change et perdure en échangeant et, en même temps, la "vision" que nous en avons.* » (Glissant, 1995). La didactique des langues accompagne alors les transformations de la société au lieu de tenter vainement de les réifier.

Références bibliographiques

- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université des Antilles et de la Guyane.
- Austin, J. L. (2005 [1962]). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Beaubrun, F. (2016). *L'enseignement du Français Langue d'Intégration aux adultes migrants haïtiens en Guadeloupe : de l'insécurité linguistique héritée du scolaire à des modalités*

- de remédiation pédagogiques*. Colloque Pathologies du langage et rendement scolaire, janvier 2016, Université d'Etat d'Haïti.
- Beaubrun, F. (2014). *Réflexions sur l'éducation*. L'Andragos, Mérignac, Copy-Média.
- Berdal-Masuy, F., Briet, G. et Pairon, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *Études de linguistique appliquée*, 134, 173-190.
- Bloom, B. (1975 [1956]). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier / CREDIF, collection LAL.
- Candelier, M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5. Actes du colloque ACEDLE.
- Castellotti, V. dans Huver et Bel (dir.), (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* Paris, L'Harmattan.
- Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J. (dir.) (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : Adeb/Dynaviv.
- Chevallard, Y. (1986). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, compte rendu. *Revue Française de Pédagogie*, 76(1), 89-91.
- Chevrier, M. (2013). *La langue interrompue*, revue Arguments.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, coll. Ordre Philosophique.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- DAIC, Direction ministérielle de l'accueil, l'intégration et de la citoyenneté, (2011). Vicher, A., et Adami, H., *Référentiel FLI*.
- Deprez, C. (1996). *Parler de soi, parler de son bilinguisme*, Paris : Encrages, p. 155-180.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*, Fayard.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la Terre*, Paris, Librairie François Maspero.
- Fergusson, C. (1959). *Diglossia*, revue World, n°15.
- Frege, G. (1892). Original: *Über Sinn und Bedeutung*, in Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik C: 25–50; In English: *On Sense and Reference*, alternatively translated (in later edition) as *On Sense and Meaning*.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Georger, F. (2006), *Le réunionnais au secours du créole et du français à l'école*, dans Etudes Créoles vol. XXVIII n°2, PP. 119-146.
- Geunier, N. (1982), *Langue française, langue maternelle et communauté linguistique*, Paris, Larousse, n°54, pp.7-28.
- Glissant, E. (1995). *Tout-monde*, Paris, Gallimard.
- Grice, H. P. (1981). *Presupposition and Conversational Implicature*, in P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press, (pp. 183–198).
- Haugen, E. (1962). *Schizoglossia and the linguistic norm.*, Languages and linguistics. n°15, pp 63-69.
- Hjelmslev, L. (1975). *Résumé of a Theory of Language*. Travaux du Cercle linguistique de Copenhague, vol. XVI. Copenhague : Nordisk Sprog- og Kulturforlag.
- Hoareau, A. E. (2010). *Concepts pour penser créole*, éd. Zarkansiel, essais.
- Jacobson, R. (1960). *Closing statements: Linguistics and Poetics, Style in langage*, T.A. Sebeok, New-York, Pour la traduction de Nicolas Ruwet (1963) : « *Linguistique et poétique* », *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit.
- Jeannot-Fourcaud, B. (2016). *Insécurité linguistique en contexte guadeloupéen et perspectives didactiques*, dans Les cahiers créoles du patrimoine de la Caraïbe, n°6, Canopée éditions.

- Jullien, F. (2011). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Paris, Galilée.
- Laplantine, F. (2002), *L'Anthropologie genre métis*. Dans Ghasarian, C. (dir), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, pp. 143-148.
- Ledegen, G. (2002). *Les « parlers jeunes » à la Réunion : « i totoch sérieux »*, Ville-Ecole-Intégration-Enjeux, n°130, pp. 133-149. Laboratoire de recherches sur les langues, les textes et les communications dans les espaces créolophones et francophones (LCF-FRE 2564 du CNRS). Université de la Réunion.
- Meirieu, P. (2014). Préface. Dans Boudet, M. et Saint-Luc, F. (dir.), *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Molinié, M. (dir.) (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Recherches et Applications*, 39,
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve Editions.
- Mokoukolo, R. et Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : causes ou effets des caractéristiques psychosociales ? L'exemple des migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79, 57-67.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances, le défi du XXIème siècle*. Paris : Seuil.
- Perregeaux, C. (2002). (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.
- Perregeaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier.
- Prudent, L. F. (2005). *Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles*. Dans L. F. Prudent, F. Tupin, F. et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Genève : Peter Lang.
- Prudent, L. F., (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Romani, J.-P. (1994). *Interlecte martiniquais et pédagogie*. *Études Créoles*, 17(1), 84-105.
- Romani, J.-P., (2000). *L'interlecte martiniquais, Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université de Rouen Haute Normandie, 2 tomes.
- Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais.
- Riquois, E. (2014). *Transposer le CECR dans les manuels de français langue étrangère ; une gageure ? Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 55, 92 -105.
- Robillard, D. (2011). *Les vicissitudes et tribulations de « comprendre » : un enjeu en didactique des langues et des cultures ?* Dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Terrains / Éditions Sociales.

De l'identification de la persistance du colonial à sa mise en travail : l'analyse socio-clinique de récits de vie de sympathisants ou membres affiliés à l'association antiraciste *Les Indivisibles*

Louisa BARALONGA

Université Sorbonne Paris Cité – Université Paris Diderot

Résumé :

Cet article présente la méthode qui m'a conduite à dégager les significations imaginaires aboutissant à la saturation des constructions représentatives racistes en métropole. Dans une approche psychosociale clinique, mon investigation à l'association *Les Indivisibles* – de sa création en 2007 à sa refondation en 2012 –, fondée sur une exploration historique depuis les premières sociétés esclavagistes à nos jours, met en perspective les processus de transformation de l'investissement de la colonisation. Pour identifier la manière dont l'héritage colonial influence la société contemporaine, je m'appuierai sur quatre périodes : la colonisation, la décolonisation, l'esquisse postcoloniale et le travail de l'hétérogène, périodes identifiées par l'analyse socio-biographiques de 21 entretiens menés auprès de sympathisants de l'association *Les Indivisibles*. Les récits de vie concernent des individus d'origine pluriethnique, de nationalité française, dont certains ont des ascendants colons, d'autres colonisés ou esclaves. Je mobilise le concept de racisme colonial pour questionner leur rapport au racisme. Membres ou affiliés aux Indivisibles, association qui a pour but de déconstruire les préjugés, c'est par l'accueil des traces transgénérationnelles convoquant : 1) la dimension traumatique des expériences génocidaires ; 2) les processus liés à l'intériorisation des hiérarchies raciales ; 3) les processus liés à l'emprise des rapports de race ; 4) les processus subjectifs spécifiques au racisme que j'ai saisi la façon dont le sentiment de saturation quant aux constructions représentatives ethnoraciales participait à leur engagement.

Mots-clés :

Racisme colonial, intersubjectivité, imaginaire, engagement.

Abstract :

This paper presents the method that enabled me to identify the imaginary meanings leading to the saturation with representative racist constructions in metropolitan France. In a clinical psychological approach, my investigation at the association *Les Indivisibles*, from its creation to its re-founding in 2012, is based upon an historical exploration from the first slave societies to the present day. It outlines the processes of transformation of the colonization cathexis. To do so, I carried out 21 socio-biographical interviews with sympathizers of the association, classified in four different periods: colonization, decolonization, postcolonial sketch and heterogenous process. I was then able to detect the way in which the colonial heritage influences contemporary societies. The autobiographical narratives concern individuals of multi-ethnic origins and of French nationality, some of them having colonist ancestors, others slave or colonized. I mobilise the concept of colonial racism in order to question their link to racism. Concerning the members or affiliates of *Les Indivisibles*, an association that aims at deconstructing prejudice, it's by welcoming transgenerational remnants dealing with: 1) the psychological trauma of genocide experience; 2) the processes linked to the internalisation of racial hierarchy; 3) the processes linked to the influence of race relations; and 4) the subjective processes specific to racism, that I managed to grasp the way in which the feeling of saturation with representative ethno-racial constructions participated in their commitment.

Keyword :

Colonial racism, inter-subjectivity, imaginary, commitment.

1. Introduction

Comprendre, dans le champ didactique, les aspects culturels des savoirs enseignés à l'école est un des éléments déclencheurs de mon travail de recherche à l'association Les Indivisibles. Cette investigation m'a ouverte à la persistance du racisme colonial¹ dans la société contemporaine et à sa mise en travail par la réalisation de récits de vie. Par l'analyse socio-clinique de parcours sociobiographiques de 21 sympathisants de l'association Les Indivisibles, entretiens entrepris après deux années d'observation de 2010 à 2012, j'ai pu accéder à une compréhension plus fine des ressorts socioculturels et subjectifs de la persistance du colonial². Cet article est construit sur la question source suivante : en quoi la persistance du colonial dans la société métropolitaine contemporaine saisie par l'analyse socio-clinique des récits de vie révèle-t-elle la mise en travail des aspects culturels des savoirs enseignés à l'école ?

Pourquoi cette association-là ? *Primo*, Les Indivisibles est un mouvement qui s'inscrit dans l'actualisation de la question noire, qui s'affirme par l'anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1998 (Ndiaye, 2008 : 23), le vote – en 2001 – de la loi reconnaissant la traite et l'esclavage comme crime contre l'humanité en France, et, en 2002, la première candidature d'une femme « noire »³ aux élections présidentielles françaises. En outre, ce mouvement est pris dans l'élan de réécriture du récit national métropolitain à partir de l'esclavage, de la colonisation et des migrations par des historiens, des sociologues et des intellectuels (Bancel, Bernault, Blanchard et Amiraux, 2010 ; Blanchard, 2006 ; Blanchard, Chalaye et Mabanckou, 2012). *Secundo*, l'association se distingue dans le paysage social par sa médiatisation, qui est à l'origine de son projet : lancer un débat socio-médiatique et politique sur les représentations sociales – vecteurs de racisation – véhiculées par des personnalités publiques. Pour certains membres fondateurs, les discours produits sur les émeutes urbaines de 2005 participent à discréditer les revendications qui en constituent la base. *Tertio*, sa fondatrice et première présidente explique la naissance du groupement par son sentiment que les individus assimilés à des descendants de colons ou d'esclaves sont l'objet de stigmatisation dans les médias, stigmatisation référée dans son discours à l'histoire de l'esclavage et de la colonisation (Diallo, 2011).

À un premier niveau, on verra que ce qui relie les interviewés à l'association se structure sur les alliances (Kaës, 2009 ; Kaës, Pinel et Kernberg, 2012) établies entre les membres fondateurs du groupement né en 2007⁴. À un second niveau, ma théorisation s'appuie sur une élaboration conceptuelle du sentiment d'identité consolidée à partir du concept « racisme colonial », qui renvoie dans la littérature scientifique à l'esclavage des Noirs ou à la colonisation, et, par extension, aux discriminations subies par les immigrés et assimilés dans

¹ Cette expression est utilisée sur la scène militante pour dénommer la manière dont le fait colonial – perçu comme système ou régime politique – se construit comme forme de domination sur la base des appartenances de race. Dans la littérature scientifique, l'aspect politique du fait colonial est désigné par le concept de colonialité (Mignolo, 2001) alors que le racisme colonial désigne le traitement discriminatoire subi par les colonisés et/ou esclaves dans les empires coloniaux (Gallissot, 1985 ; Giraud, 2002 ; Matard-Bonucci, 2008 ; Rudder-Paurd (de), 1991 ; Wouako Tchaleu, 2015).

² Les données sociobiographiques couvrent une séquence historique allant de la fin du XIX^e siècle au XX^e siècle.

³ Je choisis d'écrire ce qualificatif entre guillemet pour indiquer que son origine – et sa force signifiante actuelle – se nourrit d'un ensemble de constructions représentatives désignant un groupe social selon son phénotype, son histoire voire son berceau géographico-culturel et qui renvoie de façon dominante – en métropole –, au plan fantasmatique et imaginaire, à l'Afrique subsaharienne.

⁴ Mon travail s'inscrit en filiation avec le courant psychanalytique qui analyse les institutions et les groupes (Kaës, 1987).

les anciens empires coloniaux. En fait, en voulant mettre l'accent sur les processus d'inscription et de désinscription qui figurent le sentiment d'appartenance à l'humanité (ou *génos*) et les épreuves de l'exclusion sociale ou symbolique – ou *ethnos* – (Ben Slama, 2003) des interviewés, au cours du processus de recherche, j'ai trouvé que l'expression « racisme colonial » permettait de qualifier ma conception et mon approche des phénomènes racistes⁵ ressentis et vécus par les individus. Je définis le « racisme colonial » comme trace subjective du déplacement psychique produit par l'exclusion symbolique (sociale) et l'exclusion raciale (xénophobie ou discrimination), déplacement que je relie aux notions d'*ethnos* et de *génos*. En outre, j'ai fondé mon approche sur le travail de Sophie Klimis⁶ (2003). Cette philosophe questionne le processus de formation sociale à partir de l'être-affecté, notion qu'elle explicite dans ses modalités ontologiques et intersubjectives. Ainsi, pour penser le racisme dans la société contemporaine en intégrant la dimension subjective et transgénérationnelle (de Gaulejac, 1999)⁷, j'ai dégagé comment les constructions représentatives ethnoraciales saturent l'espace social à partir de travaux empiriques réalisés par des sociologues et des psychologues (Franchi, 2009 ; Hajjat et Mohammed, 2013 ; Payet et Franchi, 2010). C'est de cette manière que j'ai construit un cadre théorico-clinique avec lequel j'ai pu rendre compte et identifier l'effectivité des processus inconscients déterminant la persistance du fait colonial et sa mise en travail par les récits de vie⁸. Après avoir dessiné une théorisation des imaginaires, je mettrai l'accent sur les aspects culturels des savoirs enseignés à l'école et leur appréhension subjective reconstitués grâce à une institutrice à la retraite, sympathisante des Indivisibles.

2. Pour une pensée de l'imaginaire de la politisation face au racisme

Saisir les significations du « racisme colonial » renvoie ici à une approche psychosociologique élaborée dans le sillage de Cornélius Castoriadis (2006 [1975]) et Florence Giust-Desprairies (2004, 2005, 2009). Après la présentation de leurs conceptions de l'imaginaire, j'expliquerai comment l'exploration historique depuis les premières sociétés esclavagistes m'a donné accès aux significations spécifiques à la colonisation. J'indiquerai leur effectivité dans la période qui précède la naissance des Indivisibles et ce qui en constituera le noyau fondateur au plan fantasmatique et imaginaire.

2.1. Des significations sociales au fondement des sociétés : interroger nos imaginaires

Comment conférer du sens à l'émergence d'une association dans une perspective transhistorique permettant de mettre en débat les aspects culturels de savoirs enseignés à l'école ? J'ai trouvé dans la démarche d'enquête proposée par Florence Giust-Desprairies une voie d'élucidation du lien entre institution, société et organisation. Par une épistémologie clinique, elle conçoit la notion de « structure de sollicitation » comme manière dont les organisations sont des lieux qui permettent aux sujets d'intégrer les représentations sociales de la société. Les organisations – en tant qu'espace de formation des groupes et des individus

⁵ Aussi bien dans leurs vertus aliénantes que fécondantes, à la suite des travaux de Jean-Pierre Taguieff (1988, 1995) qui met en exergue la dimension paradoxale du raciste et de l'antiraciste, je pense le paradoxe avec Jacqueline Barus-Michel (2013) comme processus de subjectivation autant que comme impasse subjective.

⁶ La philosophe revient sur l'origine du fait démocratique en Grèce antique qu'elle interroge à partir de la formation du citoyen par sa participation au chœur.

⁷ Dans la notice « Migration et Subjectivité » à paraître en 2017 dans *Dictionnaire de sociologie clinique*, j'explique comment le rapport entre la subjectivité et les traces transgénérationnelles ouvrent à une acception du sujet aux prises avec le déplacement (Baralunga et Leal Barros, à paraître).

⁸ Dans la thèse, j'aborde aussi la manière dont l'association est traversée sur la période 2007-2012 dans son organisation interne et dans la définition de son objet, à savoir la lutte contre le racisme.

– permettent aux sujets d’être traversés par les représentations sociales, et plus spécifiquement sur le plan imaginaire. Sur ce point, elle prend appui sur l’approche des imaginaires de Cornélius Castoriadis, définie comme des processus de socialisation qui tiennent compte de la subjectivité.

Pour Florence Giust-Desprairies, les imaginaires sociaux sont des ensembles de représentations sociales à partir desquels elle déploie deux concepts : l’imaginaire individuel et l’imaginaire collectif. Le premier donne accès à la ressaisie par le sujet singulier des représentations sociales et le second a pour but de rendre compte des figurations collectives constituées par des individus réunis, reliés quant à celles-ci. Pour repérer les aspects culturels des savoirs enseignés à l’école et leur appréhension subjective par les interviewés, j’aborde l’association Les Indivisibles comme un lieu où se rejouent des éprouvés vécus par ses fondateurs ou sympathisants dans leur rapport au racisme. Cet accueil de leur sensibilité quant au racisme s’illustre ainsi : « *Beaucoup de choses de notre histoire [sont à apprendre] par les livres, parce que jamais elles ne seront enseignées ou dites par les médias [...]. C’est à nous d’aller rechercher ces informations* ». Ces propos sont tenus par Clotilde⁹. Née en 1987, elle a été scolarisée dans des établissements privés en banlieue parisienne (92).

2.2. Des premières sociétés esclavagistes à l’empire colonial ou la fonction contraphobique¹⁰ du récit mythique de l’indivisibilité

Suivant la pensée de Cornélius Castoriadis, mon hypothèse est que les représentations sociales à l’origine de l’association Les Indivisibles trouvent dans l’émanation de la colonisation un ensemble de significations. Je conçois la colonisation comme une « création social-historique » en tant qu’elle institue un certain type de rapports sociaux entre les individus et les groupes dans la société métropolitaine et les colonies (Cottias, Cunin et Mendes, 2010 ; Pétré-Grenouilleau, 2011 ; Hajjat, 2012). Pour avoir accès aux significations de la colonisation, je me suis intéressée aux luttes sociales depuis la première abolition de l’esclavage et au récit mythique de l’indivisibilité, l’association se nommant Les Indivisibles.

J’ai proposé de nommer *Premier empire colonial*, l’établissement des « vieilles colonies », et *Second empire colonial*, la colonisation qui démarre à partir de 1830. À partir des attermoissements qui singularisent l’abolition de l’esclavage jusqu’au déploiement du droit colonial (Bruschi, 1987), j’ai repéré deux imaginaires qui sous-tendent l’organisation sociale de la colonisation : le premier est un imaginaire politique que j’ai nommé *unité puissante* et le second est un imaginaire social de ce que j’ai nommé *figuredunoir*. Le premier imaginaire renvoie au sentiment d’appartenance qui réunit des individus de la métropole et des colonies tandis que le second imaginaire fait état des césures qui s’établissent pour construire le « nous » tel que l’exclusion des affranchis dans l’accès aux droits et des colonisés. J’en ai déduit qu’avec la colonisation, on passe d’une inscription sociale ancrée sur les appartenances socioculturelles à une inscription sociale par l’attribution de droits et que l’accession aux droits fait symptômes jusque dans la société actuelle (Andres, 2008).

⁹ Au moment de l’entretien, elle est chargée d’insertion dans une prison en Ile-de-France.

¹⁰ Par le terme contraphobique, je souhaite qualifier (dans une approche psychosociale), les liens sociaux qui ont pour fonction de prémunir le sujet contre la dépression et l’angoisse de morcellement, mais aussi la fonction singulière qu’assument certaines formations intermédiaires « fécondantes ». Formation intermédiaire est une expression que j’emprunte à la psychanalyse des groupes pour décrire les organisations, groupements humains selon les bénéfices psychosociaux qu’ils garantissent à leurs membres, par la nature des relations intersubjectives qu’ils entretiennent.

2.3. Des alliances entre les premiers fondateurs à la mise au jour des imaginaires propres au racisme colonial

Florence Haegel (2012) nomme le contexte dans lequel adviennent les émeutes urbaines de 2005 : la *radicalisation* des partis de droite en France, processus qui démarre avec les élections présidentielles de 2002 marqué par la présence de Jean-Marie Le Pen¹¹ au second tour. La *radicalisation* vise, selon la politiste, à conquérir l'électorat frontiste, une conquête dans laquelle Nicolas Sarkozy va prendre une place singulière. L'année de la déclaration de l'association¹² au Journal officiel correspond aux présidentielles de 2007, et à une campagne marquée par le parcours politique de cet homme. Entré au gouvernement en 2002, dès 2004, il préside l'Union pour un mouvement populaire (UMP) qui entend reconstituer les partis de droite. Le futur président de la république durcit le ton sur les problématiques sécuritaires en investissant les thèmes du Front national dans le but de remporter les présidentielles de 2007 (Mayaffre, 2012).

L'analyse de cette période, phase de création des Indivisibles, associés à celle du traitement médiatiques et politiques des émeutes urbaines de 2005 (Haas et Vermande, 2010) m'a permis de dégager, premièrement, le contenu de l'imaginaire fondateur des Indivisibles que j'ai choisi de nommer le *groupe-figure d'un noir* et, deuxièmement, de saisir les alliances sur lesquelles il se constitue¹³. Le *groupe-figure d'un noir* condense au plan imaginaire et fantasmatique des individus, isolés, séparés, perçus comme n'ayant pas de valeurs et qui se trouvent être bafoués dans leurs droits. Il renvoie à des motions phobiques génocidaire/génocidé en tant qu'il – cet imaginaire – représente ceux qui peuvent être à tout moment attaqués par les autres ou s'investir dans la barbarie. Ainsi, l'imaginaire collectif des Indivisibles assure une fonction contraphobique pour ses membres dont je donne un exemple ci-après.

2.4. Aspects culturels des savoirs enseignés à l'école à l'engagement

Après des études primaires et secondaires en France, José¹⁴ va étudier aux Etats-Unis dans une université historiquement « noire » et apprend une histoire, « *qu'on te cache souvent* ». Ces universités ont pour « *tradition d'apprendre la négritude* », enseignement considéré comme un « *patrimoine* ». José regrette que cela ne soit pas enseigné en France. « *On a [...] une mine d'or. Il y a eu tellement de beaux écrits.* » Cet apprentissage lui apporte « *une certaine confiance* », alors qu'en France, explique-t-il, « *on fait comme si la couleur n'existait pas, par contre il y a plein d'événements qui se rapportent à ta couleur, mais des événements négatifs. Et alors dans ce cas-là, c'est bien d'avoir des éléments positifs qui se rapportent à ta couleur.* »

Peu après les émeutes urbaines de 2005, il va développer une critique symbolique des représentations héritées des empires coloniaux dont une exposition sur ces événements qui va le faire connaître aux Etats-Unis et en France. José vit la persistance du colonial sur le mode d'une infériorisation sociale des héritiers d'origine extra-métropolitaine et coloniale. Ainsi,

¹¹ Représentant historique du parti d'extrême droite, le Front national.

¹² Je détaille la constitution du groupe fondateur des Indivisibles dans « Quand on est français-e, ça ne se "voit" pas ! » (Baralonga et Lejmi, 2012).

¹³ Les alliances inconscientes des membres fondateurs se figurent sur le déni de la reconnaissance de son appartenance à un groupe stigmatisé, le désaveu de sa propre contribution à la formation des stigmatisations et la dénégation des dominations ethno-raciales au sein du réseau d'identification primaire.

¹⁴ Au moment de l'entretien, José est plasticien.

lorsqu'il revient s'installer en métropole, l'imaginaire collectif des Indivisibles, dans sa fonction contraphobique envers le retour à la barbarie et l'infériorisation des individus sur la base de l'appartenance ethnoraciale et ethnoreligieuse, lui offre une voie d'allègement. Pour lui, « *on va jusqu'à ségréguer et discriminer les poètes français et francophones [en France métropolitaine], alors qu'on pourrait les utiliser et les étudier. C'est une force la négritude, c'est quelque chose que les gens du monde entier étudient.* »

Concernant le créole, quand Sarah¹⁵ a douze ans, sa grand-mère et sa tante s'opposent à ce qu'elle le parle. « *Ah pa palé mondié, sa kôché kréyòl la !* » Pourtant, Sarah souligne que sa grand-mère maternelle lui parle créole tout le temps. En 2005, son fils souhaitant l'apprendre, elle milite pour l'inscription de cet enseignement dans l'établissement qu'il fréquente et coordonne un mouvement pour l'organisation de l'épreuve au baccalauréat. Finalement, elle constate que cet enseignement « *donne une colonne vertébrale* » aux enfants qui le suivent.

3. Clarisse, institutrice à la retraite dans les classes d'accueil d'enfants migrants

Je choisis de présenter Clarisse car elle est née en 1947. Son parcours rend compte de la traversée subjective à laquelle convoque l'histoire de France, de la colonisation à nos jours. Je vais m'intéresser à la façon dont son sentiment d'identité est aux prises avec la racisation. Son récit met en lumière la nécessaire mise en travail¹⁶ des contenus didactiques enseignés durant l'ère coloniale.

3.1. De la colonisation à la permanence des hiérarchisations raciales

Clarisse présente ses parents en partant de leur fragilité. Ses parents, nés en 1923, sont aussi instituteurs ; sa mère vient de Lorraine et son père est d'origine belge. Le grand-père maternel de Clarisse est orphelin de guerre. Afin d'indiquer les conséquences de l'exil de ses grands-parents belges en France d'où ils partent pour fuir la famine, elle fait référence à la phrase suivante – inscrite dans le document généalogique réalisé par son père – : « *La branche belge a phagocyté la branche française.* » Ainsi, Clarisse donne à entendre la violence qui s'attache à l'insertion de ses ascendants belges en France.

D'après elle, ses parents ont adhéré à l'idéologie de l'empire colonial, étaient pétainistes et le sont restés. « *Côté colonial, dit-elle, ça a été le discours toute mon enfance [...] par ce bouquin de géographie de cinquième, où il y avait la photo du blanc, il y en avait quatre, le blanc, le jaune, le noir, le rouge. Et où il était clairement marqué que le blanc était dominant ! Un bouquin orange de cinquième. [...] Mes parents, eux, ils le croient encore, ça. Pour eux, la France est allée coloniser, "dé-sauvagiser" l'Afrique et ils y croient. Ils l'ont appris* ». Elle insiste sur le positionnement de ses parents quant au racisme en indiquant qu'ils ont toujours été antisémites. « *Ils sont racistes* ».

¹⁵ Elle est née en 1961 en Algérie à Bab-el-Oued. Descendants d'esclaves, ses parents sont tous les deux nés en Martinique qu'ils quittent après s'être mariés pour travailler en Algérie. Mais les événements amènent sa mère à s'installer en métropole et son père à repartir aux Antilles. Lorsque je la rencontre, Sarah est comédienne.

¹⁶ Par mise en travail, ici je fais référence à l'article de Muriel Molinié (2013), « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative » Elle y présente un dispositif de formation d'enseignants comprenant la mise en travail réflexif de leur parcours scolaire et éducatif comme point d'appui à leur professionnalisation.

Quant à Clarisse, sa mobilisation contre le racisme s'affirme à la suite de son expérience d'institutrice au sein de classe d'accueil d'enfants migrants. Afin de mieux comprendre leurs situations socioculturelles et juridiques, cette expérience la conduit à suivre une formation d'un an, qu'elle poursuivra par sa participation à l'expérimentation du vote extra-communautaire dans une commune en métropole (Delemotte, 2007), avant de mettre en place des stages de formation d'enseignants sur l'évaluation des enfants migrants et le racisme en milieu scolaire.

3.2. De l'enseignement du français auprès d'enfants migrants à l'engagement

Je comprends après-coup que lorsque Clarisse commence en 1984 à travailler dans les classes d'accueil d'enfants migrants, cela ravive des émotions violentes. Elle est peu à l'aise aussi bien avec les enfants que face au comportement de certains collègues. Parfois maltraitante, elle entreprend une formation d'un an pour mieux se situer dans son travail d'enseignante. La scène ci-après est – dans le discours de Clarisse – l'élément déclencheur de sa mobilisation pour la formation et l'accueil des enfants migrants à l'Éducation nationale. *« J'avais dans cette classe une petite fille qui s'appelait Marie, qui venait du Cap-Vert et qui était la dernière née d'une famille [nombreuse]. Et sa [sœur] aînée l'avait fait venir chez elle pour élever ses propres enfants. Elle en avait déjà deux, trois, ils étaient tout petits. [...] Je voyais bien que ça n'allait pas [car Marie] était brouillon. [...] Un jour où je n'étais pas là, les collègues se sont rendus compte qu'elle s'était mise à hurler, parce qu'un gosse lui avait tapé dans le dos, ils l'ont envoyée à l'hosto. [...] Elle était couverte de brûlures de cigarette dans le dos, entre les cuisses, etc. »* Clarisse décide de ne pas informer les services sociaux, car elle pense que Marie ne veut pas rentrer au Cap-Vert.

3.3. Des transformations sociopolitiques¹⁷ à la construction d'une posture d'enseignant : vers le postcolonial ?

Dans le discours de Clarisse, l'autre est souvent considéré sous l'angle de ses fragilités, de ses attributs socioculturels spécifiques ou via le prisme de politiques qui lui sont destinées. Dans ses propos, l'étranger est souvent l'objet de quelque chose ou de quelqu'un. Clarisse a du mal à conférer une dimension personnelle et subjective à l'autre, dès lors que son appartenance ethnoraciale ou ethnoreligieuse lui semble être au centre de son identité. Dans son discours, l'autre est souvent défini en lien avec un groupe, une culture ou une politique. Comme si l'individu n'existait pas dans sa singularité.

Au cours de l'entretien, l'étranger c'est d'abord son père, qui a une origine belge longtemps cachée. Ensuite c'est son mari, qu'elle présente comme étant « *quarteron* », et ses enfants. Puis les enfants migrants, leurs parents et les professeurs étrangers. Dans son récit, Clarisse met en lien la violence, qu'elle soit intrafamiliale, sociale, politique, et l'étranger.

En outre, je note qu'un jeu d'amour – voire de fascination et de haine – accompagne son propos. Elle est attirée par des hommes qui ont des appartenances étrangères. Malgré les difficultés professionnelles qu'elle rencontre dans sa carrière, elle continue à travailler jusqu'à aujourd'hui auprès d'enfants et de parents migrants dans les classes d'accueil. Elle admire les capacités d'apprentissage des enfants, leur propension à supporter la violence sociale et la discrimination, et elle apprécie que les parents lui fassent confiance.

¹⁷ Pour Antoine Delcroix, Thomas Forissier et Frédéric Anciaux (2013), une des grilles d'analyse opérationnelle pour penser le contexte en didactique porte sur les effets du cadre sociopolitique sur les situations d'enseignement.

3.4. Du désir de maîtrise en contexte scolaire¹⁸ à sa reproduction sur la scène sociopolitique

Face aux problématiques ayant trait au racisme colonial, l'investissement de Clarisse est ambivalent. Elle donne à entendre que dans le contexte scolaire l'autre est un étranger qui motive des mouvements de peur. Dans ses engagements, lorsqu'elle évoque l'affaire du voile, Clarisse explique son refus que la religion puisse déterminer le parcours de vie des enfants et exprime sa crainte que les groupes revendiquant une identité communautaire dans le département de l'Oise puissent accroître leur influence. Au cours de l'entretien, elle critique les évolutions politiques qui, selon elle, sont responsables de la place prégnante que les héritiers d'origine extra-métropolitaine et coloniale occupent sur la scène sociale et politique à savoir la mise en place des zones d'éducation prioritaire. Son propos est parfois confus et, sur certains points, elle trouve que le discours du Front national sur l'Éducation nationale est pertinent.

Au terme de l'analyse de l'entretien, je comprends que son engagement à l'association Les Indivisibles a pour but – au niveau social – de veiller à ce que, sous la bannière de l'indivisibilité, les membres des Indivisibles ne militent pas pour la reconnaissance d'attributs sociaux et culturels dans les institutions républicaines, notamment le port du voile à l'école laïque. Au plan subjectif, Clarisse investit l'imaginaire collectif des Indivisibles, dont la fonction contraphobique viendrait favoriser l'apaisement de ses propres angoisses dans son rapport à l'étranger.

4. Conclusion

Pour penser les aspects culturels des savoirs enseignés dans un contexte de mutation sociopolitique spécifique au passage de la colonisation à la décolonisation en métropole, nous avons exploré les significations sociales de l'indivisibilité républicaine. Avec l'institutionnalisation de la III^e République, l'universalité des savoirs, mode de transmission qui domine la scène sociale à l'époque coloniale, renvoie aujourd'hui chaque sujet métropolitain à mettre en travail l'intériorisation des hiérarchisations raciales. Pour Clotilde, c'est en dehors du cadre scolaire qu'elle entrevoit la possibilité d'acquérir des savoirs lui permettant de se positionner dans le monde. Quant à José, il trouve au sein d'université américaine un cadre symbolique qui étaye son sentiment d'identité créolisée (Glissant, 2007) alors que Sarah s'engage pour faire entrer, à l'Éducation nationale, les langues créoles. Quant à Clarisse, afin de faire évoluer les pratiques enseignantes, elle développe des formations d'enseignants à l'Éducation Nationale portant sur le racisme en milieu scolaire ou l'évaluation des savoirs scolaires des enfants migrants. Les déplacements subjectifs auxquels confronte le désir d'une société postcoloniale, participent à ébranler les bornes – ou clôtures – entre l'universalité des savoirs, le sentiment d'identité des enseignants et les imaginaires qui sous-tendent la réunion des individus et des groupes sous le vocable France. Les transformations sociopolitiques spécifiques à la décolonisation poussent chacun dans un processus créatif qui invite à être producteur de culture au sens de support symbolique en capacité à soutenir la mise en travail des hiérarchies raciales comme mode d'appréhension du réel.

¹⁸ Sur ce point, voir l'ouvrage de Philippe Blanchet (2016). *Discrimination : combattre la glottophobie*.

Références bibliographiques

- Andres, H. (2008). Droit de vote : de l'exclusion des indigènes colonisés à celle des immigrés. Consulté le 2 janvier 2016 à l'adresse article733.html
- Bancel, N., Bernault, F., Blanchard, P. et Amiraux, V. (dir.). (2010). *Ruptures postcoloniales : les nouveaux visages de la société française*. Paris : Découverte.
- Baralunga, L. et Leal Barros, A. (à paraître). « Migration et Subjectivité ». *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès.
- Baralunga, L. et Lejmi, B. (2012). Quand on est français-e, ça ne se « voit » pas ! *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 168, 114-119.
- Barus-Michel, J. (2013). *L'énergie du paradoxe*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ben Slama, F. (2003). Nous. *Le Coq-héron*, 175, 45-53.
- Blanchard, P. (Éd.). (2006). *La fracture coloniale : la société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La Découverte.
- Blanchard, P., Chalaye, S. et Mabanckou, A. (dir.). (2012). *La France noire : présences et migrations des Afriques, des Amériques et de l'océan Indien en France*. Paris : La Découverte.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Bruschi, C. (1987). « La nationalité dans le droit colonial ». Consulté le 2 janvier 2016 à l'adresse <http://uniset.ca/naty/bruschi.htm>
- Castoriadis, C. (2006). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Cottias, M., Cunin, E. et Mendes, A. (dir.). (2010). *Les traites et les esclavages : perspectives historiques et contemporaines*. Paris : Karthala.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Diallo, R. (2011). *Racisme, mode d'emploi*. Paris : Larousse.
- Bernard Delemotte (2007). Le droit de vote des étrangers en France. Historique et état des lieux. *Migrations Société*, 114, 205-217.
- Franchi, V. (2009). Vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé. *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 137, 126-134.
- Gallissot, R. (1985). Le racisme n'est pas chez l'autre : La synthèse nécessaire : continuité historique et continuum social. *L'Homme et la société*, 77, 7-21.
- Gaulejac, V. de. (1999). *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Giraud, M. (2002). Racisme colonial, réaction identitaire et égalité citoyenne : les leçons des expériences migratoires antillaises et guyanaises. *Hommes & Migrations*, 1237, 40-53.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser : construction d'un savoir clinique*. Paris : Tétrahèdre.
- Giust-Desprairies, F. (2005). *L'enfant rêvé : significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : L'Harmattan.
- Giust-Desprairies, F. (2009). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Érès.
- Glissant, E. (2007). *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- Haas, V. et Vermande, C. (2010). Les enjeux mémoriels du passé colonial français : analyse psychosociale du discours de la presse, lors des émeutes urbaines de novembre 2005. *Bulletin de psychologie*, 506, 109.

- Haegel, F. (2012). *Les droites en fusion : transformations de l'UMP*. Paris : Presses de la fondation nationale de sciences politiques.
- Hajjat, A. (2012). *Les frontières de « l'identité nationale » : l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Paris : La Découverte.
- Hajjat, A. et Mohammed, M. (2013). *Islamophobie : comment les élites françaises fabriquent le problème musulman*. Paris : La Découverte.
- Kaës, R. (Éd.). (1987). *L'Institution et les institutions : études psychanalytiques*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., Pinel, J.-P. et Kernberg, O. F. (2012). *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris : Dunod.
- Klimis, S. (2003). *Archéologie du sujet tragique*. Paris : Éditions Kimé.
- Matard-Bonucci, M.-A. (2008). « D'une persécution l'autre : racisme colonial et antisémitisme dans l'Italie fasciste ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55, 116-137.
- Mayaffre, D. (2012). *Nicolas Sarkozy, Mesure et démesure du discours (2007-2012)*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Mignolo, W. (2001). Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale. *Multitudes*, 6, 56-71.
- Molinié, M. (2013). « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative ». Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques : approches théoriques* (p. 103-139). Paris : L'Harmattan.
- Ndiaye, P. (2008). *La condition noire : essai sur une minorité française*. Paris : Calmann-Lévy.
- Payet, J.-P. et Franchi, V. (2010). Qu'est-ce qu'une « école décente » ? *Education et sociétés*, 25, 97-109.
- Pétre-Grenouilleau, O. (2011). *Les traites négrières : essai d'histoire globale*. Paris : Gallimard.
- Rudder-Paurd (de), V. (1991). « Le racisme dans les relations interethniques. » *L'Homme et la société*, 102, 75-92.
- Taguieff, P.-A. (1988). *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : La Découverte.
- Taguieff, P.-A. (1995). *Les fins de l'antiracisme : essai*. Paris : Michalon.
- Wouako Tchaleu, J. (2015). *Le racisme colonial : analyse de la destructivité humaine*. Paris : L'Harmattan.

Comprendre la mutation identitaire d'une femme algérienne en migration en France

Brahim BENBERKANE

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – DILTEC, EA 2288

Résumé :

S'inscrivant dans le champ des études sociobiographiques et portant sur les femmes maghrébines dans la migration, cette contribution emprunte la démarche des histoires de vie pour interroger le processus migratoire des femmes maghrébines. Ce processus est interrogé au sein de la relation qu'entretiennent ces femmes avec elles-mêmes, avec l'histoire du groupe dans lequel elles évoluent, faisant de ces mutations identitaires une dynamique de négociation permanente. C'est l'entretien biographique réalisé avec une femme algérienne vivant en France depuis 1998 qui permet ici d'investir le lien immigration-femmes maghrébines. L'analyse montre 1) que la mobilité a le potentiel (sous certaines conditions), de véhiculer des dynamiques réflexives transformatives ; 2) que l'individu se forme par lui-même à partir d'un déjà-là ; 3) que l'histoire biographiée dans le cadre d'un entretien participe à la conscientisation des transformations du sujet femme dans la mobilité. Cette contribution vise à mettre au jour le discours des femmes maghrébines et rendre audibles celles que nous qualifierons de grandes oubliées de l'immigration en France. En effet les chercheurs ont eu tendance à s'intéresser prioritairement à l'immigration masculine, Abdelmalek Sayad en l'occurrence. Ainsi, dans le cadre de notre recherche en didactique des langues et des cultures, nous estimons que recueillir le récit de vie des femmes maghrébines permet de réinterroger leurs parcours, de visualiser leurs mutations identitaires et, en conséquence, d'interroger l'espace social et politique dans lequel ces femmes évoluent.

Mots clés :

Recherche sociobiographique, femmes maghrébines, migration, alter-réflexivité, transformation, émancipation.

Abstract :

In the frame of my doctoral research, I am interested in the "North-African woman in migration" as a research subject. This contribution is based on a sociobiographical research that is part of a dynamic of liberation of speech within the migratory experience. This research is an attempt to shed some light and visibility on North African women and on their self-reappropriation in migration. The connection between immigration and women embraces certain types of correlation between them and their story, the story of the group in which they evolve and which, consequently, works on and forges their imagination. In this paper, I also raise emerging ethical issues within a process that I consider in a dynamic of permanent negotiation in relation with their transformation and emancipation. On the one hand, this research aims at stepping North African women into the limelight, whom I consider as the "the great forgotten of immigration in France"; thus speaking shows the way, as the goal of narrating is to reflect on one's journey and on one's changes. On the other hand, speaking is the way, through alterity exchanges, to germinate a formative process coming from the awareness of their transformation. To carry out my work, I first focus on mobility in relation to the notions of culture, interculturality and alterity. I then report on the results of an interview with a woman part of my research sample.

Keywords :

Social biographic research, North African women, migration, alterity, transformation, emancipation.

1. Introduction

Cette contribution trace un premier sillon dans une recherche doctorale entamée depuis peu en didactique des langues et des cultures sous la direction de Muriel Molinié (Ecole doctorale 268, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3). Nous présenterons ici l'analyse d'un entretien biographique mené auprès d'une femme algérienne, qui symbolise un cas particulier de la population auprès de laquelle nous envisageons de mener notre enquête. Cet entretien nous a d'ores et déjà permis de nous décentrer par rapport à notre vécu migratoire et d'investir différemment notre recherche, par un regard renouvelé. Mais si ce cas est particulièrement intéressant, c'est d'abord par la singularité de son discours sur la migration. En effet, Madame A présente une histoire différente de celles que nous avons recueillies lors des échanges informels avec le groupe de femmes que nous accompagnons dans le cadre d'un atelier sociolinguistique (dorénavant ASL) dans la région de Tours.

2. La réalité du terrain : se former par- et dans- les relations alterréflexives

Au carrefour de différents champs disciplinaires (la sociologie, la sociologie clinique, les histoires de vies, la sociolinguistique et la didactique du français langue étrangère et seconde - FLE/S), l'entretien biographique crée un espace de verbalisation propre à comprendre la population enquêtée. Dans cet espace, le jeune chercheur que nous sommes interroge lui aussi l'ensemble de ses représentations personnelles autour de la migration et ses effets : le déclassement social, la dépersonnalisation et la désorientation auxquels nous avons été, nous aussi, en tant que migrant, souvent exposé. Et c'est bien par notre vécu d'étudiant algérien en France, qu'il nous a été possible d'interroger la notion de l'Ailleurs dans la mobilité et les dynamiques dans- et par lesquelles- le sujet est pris dans un rapport de force : entre son rapport à soi et ses rapports aux autres. En passant par l'histoire de vie d'une femme maghrébine en France nous souhaitons opposer à un discours sur l'identité et l'intégration souvent alimenté par les préjugés, un autre discours : un discours de vérité. Pour nous, le récit de vie est donc un moyen pour interroger le monde social et politique dans lequel les femmes maghrébines évoluent et pour voir comment à ce contact, elles se forment et se transforment. Un premier entretien exploratoire nous permettra de construire un premier cadrage théorique. L'objectif est ici la médiatisation d'un vécu souvent rendu inaudible par la précarité qui infériorise les femmes maghrébines et les maintient dans l'invisibilité. Notre contribution entend montrer la capacité de cette femme à comprendre les facteurs sources de changements, à investir son parcours de vie sous l'angle d'une conversation réflexive, à donner sens à son vécu et à pouvoir se projeter à travers la visualisation de ses propres transformations. L'espace de parole engendré par l'entretien biographique facilite l'introspection et le réinvestissement du souvenir mémoriel de la femme interviewée, rend audible une voix et rend possible un regard sur la migration différent du nôtre. Cela nous permet, en retour, de ré-interroger notre propre parcours migratoire et nos propres représentations.

L'analyse de la relation immigration-femmes nous renvoie à différentes interrogations : comment les femmes maghrébines se construisent-elles dans le pays d'accueil ? Quels sont les points de transformations identitaires qui s'opèrent au sein de leur vécu ? Comment l'identité transformée de ces femmes se révèle-t-elle dans le pays d'accueil ?

Notre recherche se construit donc sur un terrain que nous considérons comme espace alter-réflexif par lequel les identités (la notre et celle de notre enquêté) se forment et se transforment. Notre engagement dans la formation linguistique pour les migrants soulève différents enjeux, implicites et non-dits. Le fait d'être formateur et jeune chercheur, de mener

un travail, alliant théorie, pratiques et analyse, a contribué à nous éclairer davantage sur notre intervention qui demeure complexe car les enjeux sont en reconfiguration permanente. Notre travail s'inscrit donc dans une démarche « *altéro-réflexive* » (De Robillard, 2007 : 40-41). En effet, notre approche du terrain et de l'altérité a donné lieu à une distanciation dans l'analyse et à un repositionnement en termes de « *rétro-anticipation* » (De Robillard, 2007 : 40-41), ceci, afin de donner du sens à une aventure humaine : la notre, celle des femmes en formation dans cet ASL. Il s'agit donc de faire de l'*instabilité*, qui est le résultat d'une approche *altéritaire* du terrain, un tremplin formateur.

L'ouverture à l'autre s'opère au sein des interactions. Pour tous les acteurs intervenant dans le cadre de la formation pour migrants, ce rapprochement entre soi et l'autre, permettrait de prendre conscience de soi et de l'autre tout en brisant la glace des différences et des résistances culturelles. Prieur (2006) écrit à ce sujet : « [...] il s'agit de donner toute leur valeur aux discours des sujets eux-mêmes, à ce qu'ils disent de leurs langues, des noms de leurs langues, de leurs relations aux langues, de ce à quoi ils s'identifient, ou s'imaginent qu'ils s'identifient. Il importe donc de mettre en évidence ce qui opère à la fois comme un symbole et un ancrage de l'existence humaine, à savoir la subjectivation des langues et des pratiques linguistiques, par laquelle les sujets peuvent donner un sens à leur expérience... » (Prieur, 2006 : 115). Dans le cadre de la formation pour migrants, la métaphore du tissage prend tout son sens dans l'optique d'un formateur-accompagnateur. L'apprenant est maître de son action dans ce lieu de confrontation et de socialisation. L'instrument de cette socialisation est la langue par laquelle des opérations d'interactions, de conflits, de bienveillance, d'émancipation s'expriment ; chacun signifiant sa façon de voir le monde et comment il l'appréhende. Maela Paul définit ce type d'accompagnement comme un agir sur le réel où la personne de l'apprenant est située dans son histoire et dans son environnement, sur lesquels il faudrait agir avec efficacité : « Interroger le réel, questionner les outils de son analyse, concevoir une mise en œuvre stratégique au service de transformations risquées introduisent les notions de contexte et de situation qui tranchent sur la seule évocation de l'accompagnement en termes de sollicitude, générosité, authenticité, respect, etc. et amorcent le passage d'une préoccupation à visée humaniste vers une problématique soucieuse de prendre en compte les théories de l'agir » (Paul, 2009 : 30-31). Le formateur-accompagnateur a la capacité de concevoir un travail en lien avec les besoins et les attentes de ses apprenants, ce qui nécessite rigueur et pertinence dans ce travail de préparation de la formation. Il s'agit d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage comme des acteurs capables d'agir et de réagir en contexte, en faisant appel à leur expérience, leurs compétences et leur vécu. Le formateur-accompagnateur favorise un climat dans lequel l'apprenant peut agir et réagir en confiance. Cela sera vérifié dans l'entretien biographique réalisé avec Madame A.

Les enjeux éthiques régissant la rencontre dans la mobilité, avec tout ce qu'elle véhicule en matière de culture, de valeurs, de représentations, de conflits et de remise en question sont centraux dans mon approche. Goï définit ainsi la rencontre culturelle : « Rencontrer l'autre, l'autre culturel, c'est s'exposer peu ou prou à en être effrité, égratigné, modifié, changé. C'est aussi probablement à être interrogé, nourri, ressource, grandi » (Goï, 2012 : 108). Dans ce sillage, l'expérience mobilitaire fait de l'individu migrant un être en situation de devenir et ce devenir ne sera porteur de sens qu'avec un investissement expérientiel de son histoire : « La situation de déplacement international [est] considérée comme situation renouvelant le regard que porte le sujet sur son inscription dans une culture et dans une histoire. » (Molinié et Leray, 2002 : 229).

La recherche sociobiographique s'intéresse au sujet-individu dans sa construction personnelle et son devenir au sein d'un espace social et politique donné. Elle participe également à l'émergence de ses représentations, à la communication de ses expériences qui, souvent, sont marquées par des mutations engendrées par la rencontre altéritaire. Cette dernière convoque des rapports de conflits, de dialogismes, de conscientisation et de changement. Quand quelqu'un raconte sa mobilité, cela permet de comprendre son histoire individuelle et celle qu'il construit avec le monde qui l'entoure. À ce sujet, Molinié (2015 : 130) souligne que « Dire le plurilinguisme et la mobilité, (permet) de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons et "ce qui nous arrive" ». En effet, dans le cadre de cette recherche, le choix de donner la parole à des femmes migrantes participe d'un processus de réappropriation de soi et relève d'une traversée dialogique et d'un travail de « reliance entre les deux langues, les deux sociétés, les deux cultures » (Molinié, 2015 :135).

S'intéresser à des femmes maghrébines relève d'un double constat de terrain¹ : 1) une présence massive des femmes maghrébines dans les formations linguistiques destinées aux migrants et 2) le travail des formateurs n'intègre pas le vécu de ces femmes dans le processus formatif². C'est pourquoi dans le cadre de nos interventions en qualité de formateur, nous avons voulu donner la parole à ces femmes et leur permettre d'exister pleinement au sein des cours. Notre implication dans le cadre de la formation linguistique nous a permis de voir que les femmes que nous accompagnons ont des histoires de vie souvent complexes et que favoriser le processus de verbalisation de soi désamorce les conflits d'habitus et transforme les trajectoires par la conscientisation de ces dernières. Comme le souligne Molinié (2015 : 73) : « C'est en travaillant avec ces publics que s'est progressivement formulée une problématique de l'avènement du sujet ». Mais comment donner sens à la connaissance qui sera construite grâce à l'entretien biographique ? Comment réussir à produire du sens dans un contexte où l'histoire de l'individu chercheur, ses intentions, ses représentations, ses hypothèses, ses préjugés sont soumis au crible de l'incertitude et du flou comme méthode de recherche ? (Fouquet, 2006). Cela implique une dynamique de rencontre avec l'individu enquêté qui est lui-même marqué et traversé par une histoire différente de celle de son enquêteur. Selon Goï et Pierozak (2010) : « Il semble bien que le « terrain » puisse être vu comme un procédé de confrontation du chercheur à l'altérité, selon un processus « alterréflexif ». En d'autres termes, le « terrain » serait, pour le chercheur, un moyen de s'instabiliser dans- et par- sa recherche, en même temps que celle-ci s'en trouve (explicitement) instabilisée (donc transformée) » (Goï et Pierozak, 2010 : 7). Notre travail de recherche intègre une dynamique formative engagée depuis quelques années et s'inscrit au sein d'une pluralité de champs d'études qui nous ont formé. Le caractère pluriel de notre parcours universitaire (en littérature, en didactique du FLE/S et en sociolinguistique) et l'orientation que nous donnons à notre parcours formatif affiche une certaine cohérence dans les choix engagés : notre histoire individuelle a son empreinte sur cette recherche. Celle-ci s'intitule "Dire l'épreuve altéritaire dans les langues de la migration : histoires de vie de femmes maghrébines en France". Mener des entretiens biographiques a pour fonction d'interroger l'épreuve de l'Ailleurs en tant qu'épreuve-défi, une notion qui, comme le note Danilo Martuccelli, implique de vivre une série de confrontations et de bouleversements qui fera des individus des êtres en situation de devenir, des êtres en situation de formation et d'accomplissement de soi : « Ce n'est qu'en affrontant des épreuves-défis qu'il (le sujet) peut

¹ Lors de mon stage de Master 2 FLE/S au sein de deux organismes de formation accueillant un public migrant adulte, les publics accueillis présentent une dominante féminine et essentiellement des femmes maghrébines.

² Propos recueillis lors de ce stage de Master 2 : l'évocation du parcours de vie et le passage par les langues d'origines des apprenants sont considérés par certains formateurs comme un frein pour une meilleure entrée dans la langue du pays d'accueil et pour l'intégration des migrants.

parvenir à se forger vraiment, c'est-à-dire à atteindre une forme d'excellence qu'il n'avait pas, à l'origine, forcément en lui-même » (Martuccelli, 2015 : 51).

3. L'entretien biographique pour accompagner le réinvestissement de la traversée migratoire

3.1. Contextualisation de la situation d'enquête et méthodologie

Le passage par l'entretien biographique comme outil de recherche nous a permis de prendre conscience de l'impact d'une telle démarche sur l'enquêteur et son témoin : une femme algérienne en France. L'approche choisie pour recueillir le témoignage de cette femme se situe entre l'écoute, la compréhension et la négociation. Notre témoin suit une formation linguistique au sein d'une association qui se donne comme première mission de former et d'aider à l'intégration sociale des publics migrants accueillis au sein des formations ASL. Cette association fonctionne grâce à une forte implication de bénévoles (25 au total) dont nous faisons partie, répartis sur le territoire tourangeau. Le groupe-apprenants avec lequel nous avons travaillé est constitué de sept femmes, (trois Algériennes, trois Marocaines et une Tchadienne), peu scolarisées ou non scolarisées dans leurs pays d'origine. Pour la plupart, elles vivent en France depuis au moins dix ans. En tant que formateur bénévole dans cet ASL, nous intervenons dans une antenne particulière par son public exclusivement féminin. Il est à souligner que le rapport femme-homme est crucial dans ce cas : l'une des femmes a refusé notre présence avant de nous avoir préalablement rencontré. Cependant, notre présence était accueillie favorablement par notre groupe et celui d'une collègue intervenant sur le même créneau. L'ambiance, la relation entretenue, l'envie de se dire et de se raconter s'avèrent ainsi des éléments majeurs en lien avec notre implication dans la formation.

Dans notre représentation initiale, passer par l'entretien biographique permettait 1) de mieux comprendre les coulisses de la construction identitaire de cette femme et 2) de favoriser le processus d'émancipation sous-jacent à son récit, et ce en donnant une dimension publique et sociale à son discours via ma recherche. Pour mener l'entretien, nous avons pris le soin d'expliquer à notre témoin deux éléments. Premièrement, la portée de son témoignage via notre recherche et deuxièmement, le fait que son réinvestissement du souvenir pouvait faire émerger un vécu douloureux et déclencher des crises de larmes (liées à une difficulté à revivre, pendant un moment, l'éprouvante évocation d'une mémoire douloureuse). Les entretiens biographiques ont pour but, selon Demazière (2008 : 16), « de susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation ». L'entretien analysé ici s'est déroulé au sein de l'infirmerie de l'école élémentaire Rotière de la commune de Joué-Lès-Tours à Tours. Le cadre était bienveillant et chaleureux car nous étions à l'abri de tout parasitage de la situation de communication. Dans une première approche et en qualité d'enquêteur ayant un vécu commun avec notre enquêtée (nous venons tous deux d'Algérie et sommes traversés par- et traversant- la migration), nous avons eu tendance à projeter notre propre histoire dans celle de notre enquêtée : comme si les réponses étaient déjà connues avant d'être recueillies. Portant, la tournure et la guidance de l'entretien sont directement liées à la personne de l'enquêtée : c'est elle qui influence et modifie le cheminement envisagé au départ. C'est ainsi que cet entretien affiche un caractère biographique, intime et dépassant toutes nos attentes car il a pris un autre tournant qui fera sens, pour nous, par la suite. Notre enquêtée a choisi de parler d'elle, de ses parents, de sa vie de mère et d'épouse, de ses choix et de ses victoires. Nous avons accepté cet imprévu sans nous poser de questions et l'avons investi par une entrée compréhensive.

3.2. Exploitation et analyse de l'entretien biographique

Madame A est d'origine algérienne, elle vit en France depuis 1998. Elle est âgée de cinquante-quatre ans et mère de six enfants (cinq filles et un garçon). Madame A a acquis la nationalité française par filiation³. Après son installation en France, elle a fait venir son mari et ses enfants dans le cadre du regroupement familial. Après une première familiarisation avec la langue française en Algérie, dans son environnement immédiat, elle s'est formée progressivement depuis son arrivée en France pour acquérir des compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit en français. Nos échanges nous ont fait comprendre à la fois combien son histoire est douloureuse et combien elle (Madame A.) s'est transformée. Pour parler de la relation qu'elle entretient avec la langue française, elle dit :

« Le français est un trésor pour moi, je fais les courses toute seule, je vais chez le médecin toute seule, je vais à la poste sans être accompagnée d'un garde du corps (rires, en référence à son mari et sa condition de femme en Algérie) »

Elle exprime ici le pouvoir que lui procure la langue française et sa capacité à dépasser sa condition de femme assistée et à aller vers la condition d'une femme libérée. Cette libération est en corrélation directe avec le vécu de Madame A. qui parle ainsi de la France et des changements qui se sont opérés en elle :

« J'ai changé de mentalité, je ne suis plus comme avant, comme je réfléchis en Algérie, je ne suis plus rancunière. Avec mon mari au bled, je ne peux pas lui dire quelque chose, même si la chose me paraît maladroite, mais là quand je veux dire quelque chose à quelqu'un, je la lui dis, même mon mari ne me dit rien, ne me dit pas pourquoi. Je suis libre ! ».

L'émancipation que vit Madame A. participe d'une action politique implicite. En effet, le changement engendré par la mobilité lui a permis d'agir socialement au sein de la cité. Elle veut montrer qu'en tant que femme maghrébine, loin des représentations et de l'environnement social et culturel d'origine, elle a pu donner un autre sens à son parcours et assumer une nouvelle position de femme libérée et émancipée. A ce propos, le philosophe Jacques Rancière pense que « L'émancipation renvoie à une dialectique de l'individuel et du collectif, du subjectif et du social, [...] se déployant sous des formes différentes (résistance, inversion du stigmat, autonomie morale, conflit). » (Rancière, 2000, cité par Tarragoni, 2014). À ce sujet, Madame A dit :

« Je souhaite travailler et passer le permis de conduire, je souhaite me donner une nouvelle chance, j'ai donné ma vie à ma famille. Déjà pour une femme maghrébine, arrivée à cette étape et pouvoir prouver à mes enfants, mes sœurs et mes voisines que j'ai pu faire quelques chose dans ma vie ».

Madame A éprouve un besoin de reconnaissance vis-à-vis des siens. Chez elle, vouloir donner un nouveau souffle à son parcours de vie relève d'une espérance vitale car elle souhaite sortir du « modèle réducteur » confinant la femme maghrébine dans un statut d'épouse et de mère de famille. Il semble que c'est cela que Maela Paul appelle une espérance éthique : « en

³Madame A a découvert très rapidement que son père était français et que si elle souhaitait obtenir la nationalité française, elle pouvait l'obtenir par filiation. De la découverte de ce secret familial est né le projet d'immigration de Madame A. En effet, par filiation (droit du sang) est français tout enfant dont au moins l'un des deux parents est français <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/citoyennete/citoyen-france/comment-devient-on-citoyen-francais.html>

développant à l'égard d'autrui la certitude qu'il est capable d'initier un processus par lequel il se révélera une *personne*, un sujet pensant, parlant et agissant d'une manière autonome, un être en formation » (Paul, 2004 : 312). L'on retrouve cette idée d'espérance éthique quand Madame A dit :

« Aujourd'hui, j'ai trouvé ma liberté, j'ai trouvé ma personnalité, je me sens *Mra*⁴, une femme. Le femme doit mettre la main à la pâte, loin des tâches ménagères, il faut qu'elle ait un avis ».

Notre interlocutrice exprime ici une forme de satisfaction dans sa traversée migratoire car elle a changé. En effet, le choix de parler du « devenir femme » en utilisant le mot « *Mra* » venant de l'arabe, révèle un fort attachement aux transformations observées et pouvoir les verbaliser au sein de cet entretien dénote une valeur symbolique pour Madame A. le processus de reconfiguration montré au sein de cet entretien biographique s'apparente à de petites victoires acquises projetant l'histoire individuelle dans une sphère plus large, celle de l'histoire du groupe dans lequel elle évolue. Dans un but de restitution de l'entretien réalisé avec madame A et dans une perspective de valorisation et de reconnaissance de cette dernière, nous avons invité Madame A à participer à un colloque⁵ dans lequel nous intervenions. Elle a pu prendre la parole de nouveau et participer aux échanges qui ont suivi notre communication. Notre prise de parole autour de son histoire (via la restitution de l'entretien réalisé avec elle et sans la nommer personnellement devant l'assistance) lui a conféré une place des plus importantes. Après le colloque et dans un échange informel, elle a exprimé sa grande joie par rapport à sa prise de parole : « vraiment c'était magique ! Merci beaucoup ! ». Voir des fragments de son histoire écoutés par des chercheur(e)s et discutés au sein d'une manifestation scientifique la valorise et favorise le processus d'intégration sociale dans lequel elle est engagée. Elle continue sa quête d'émancipation au sein d'une formation linguistique depuis le 3 novembre 2016 qui sera sanctionnée par un examen de DELF A2. Dans le sillage de cette nouvelle formation qui s'offre à elle, elle dit :

« Avoir un diplôme est un rêve, un plaisir. Ma vie était tracée et, à mon âge, avoir un diplôme, franchement, je serai fière de moi. Moi, j'ai jamais connu le collège, le lycée, la fac... ».

Le travail effectué dans le cadre de l'entretien biographique fonctionne comme un accompagnement qui donne lieu à une connaissance plus élaborée de soi et une meilleure reconnaissance envers soi. Nous interprétons cette dernière comme partie conscientisante et réflexive par laquelle le sujet visualise sa transformation. Selon Molinié (2015 : 85), l'entretien est plus qu'un recueil de données, « il outille la transformation des représentations sociales. Dès lors, la situation de l'entretien s'apparente à un espace de transition propice à la médiation de systèmes de valeurs (proches et distants, familiers et étrangers) ». En effet, la mise en mots provoquée par l'enquêteur participe de cette connaissance-reconnaissance en tissant un lien entre les expériences vécues et les transformations observées. Cette conscientisation réflexive exprimée dévoile une forme de démarche ou de marche vers soi. Elle montre une facette structurante du cheminement de l'histoire de vie et du devenir du sujet-migrant. Les points nodaux sur lesquels les transformations sont observées et conscientisées dans le cadre de cet entretien biographique contribuent, par la prise de parole, à

⁴ *Mra* : veut dire femme en arabe.

⁵ *Éthique de l'Accompagnement et Agir Coopératif*, Université F. Rabelais, Tours, 26, 27, 28 mai 2016. Panel « Éthique de l'altérité et formes d'accompagnement des sujets plurilingues en contextes transculturels-Enjeux socio-biographiques et coopératifs en formations et recherches » (dir. M. Molinié).

la germination des facteurs-sources de la transformation (situations douloureuses, confinement, assujettissement,...).

4. L'autre, le semblable : source de changement et de transformation

La démarche des histoires de vie engendre un processus réflexif et constructif chez celui ou celle qui emprunte cette voie rétrospective. Ainsi, l'entretien biographique a permis à Madame A d'établir des connexions entre différents fragments de son histoire et entre les deux mondes dans lesquels elle a pu évoluer. Cet *entre-deux* révélé au sein de la narration de soi est qualifié d'« espace tiers » (Molinié, 2015 :135) qui rend possible la suture. En effet, une distanciation va se manifester essentiellement sous la forme d'une négociation permettant de trouver le juste milieu, car il s'agit bien de mieux vivre la rencontre entre les deux cultures, les deux rives, les deux langues, les deux vécus, les unes *et* les autres. Cette négociation peut revêtir une forme de « paradoxalité des conduites identitaires » qui, selon Manço, « est l'indice non pas d'une absence de conflits internes et/ou externes, mais de la capacité à les gérer ou à les digérer, [...], la résolution positive des conflits normatifs en contexte de confrontation [...] ». Cette activité cognitive nécessite à la fois une exigence de rationalité et une tolérance face aux contradictions » (Manço, 2000 : 55). Cet extrait de l'entretien avec Madame A. en fournit une illustration :

« Au décès de la mère de l'épouse de mon frère, j'avais cette douleur et j'ai voulu faire plaisir pour la femme qui est décédée et pour l'épouse de mon frère. Et mon frère m'a dit : comment ça se fait, tu es voilée et tu rentres dans une église ? Je lui ai dit : et alors ! Mon esprit est sain et le bon dieu sait ce que je porte dans mon cœur. Pour moi, l'essentiel, j'ai fait mon devoir et les personnes présentes n'ont pas jugé ma présence et je suis convaincue de mes actes ».

Cet extrait est révélateur d'une situation conflictuelle qui met en évidence une ingérence dans la façon d'être et la façon d'appréhender le monde qui s'offre à Madame A. Elle a su y faire face grâce au travail de régulation intérieure qu'elle a pu générer tout au long de son parcours migratoire. Face à l'autre, le semblable, la décentration semble essentielle pour favoriser le processus de négociation-compromis, et trouver le juste milieu entre les deux vécus. Selon Manço (2000 : 54), « Il semble difficile d'envisager les processus interculturels hors d'un contexte de négociation et donc de confrontation : au niveau psychosocial, l'introspection ou la négociation "intime" entre soi et soi (action consciente ou latente) est une condition d'équilibration et d'épanouissement de la personnalité dans un contexte de conflits et de changement culturel ». En réponse à la question suivante : est-ce que tu as rencontré d'autres situations de conflit et de résistance culturelle ? Madame A livre le témoignage suivant :

« Déjà chez ma sœur, qui n'a pas de rideaux et sa maison manquait d'intimité, je veillais à protéger mes filles et je les protégeais aussi de ses enfants (des garçons) à cause de leurs comportements parce que j'ai vu qu'ils vivent à la française et pas comme nous ».

On voit ici que de la conflictualité existe au sein du « même », avec ce qui relevait à première vue, du semblable. Or, cette conflictualité est source de différentes transformations vécues par Madame A. Ici, l'entretien biographique nous a permis de percevoir différentes facettes de la rencontre altéritaire que vit Madame A., et de comprendre comment, confrontée à cette altérité, elle s'invente un processus d'adaptation et de protection afin de sauvegarder certains aspects de son ancrage identitaire : « En psychologie sociale, l'équilibration intervient lorsqu'éclate une situation de dissonance cognitive (Festinger) entre une donnée nouvelle – dont on souhaite "*l'assimilation*" – et les schèmes antérieurs. L'acteur social adopte alors des

stratégies *d'accommodation* afin de maximiser ses bénéfices symboliques : conserver les valeurs auxquelles il tient et s'approprier le nouvel élément cognitif. Par exemple, dans le cas de Madame A, porter le foulard islamique est une volonté de son mari. Cependant, faire le compromis de le porter s'inscrit dans un processus libérateur pour elle : « la monnaie d'échange d'une liberté de mouvement et d'instruction : en mettant le voile, elles mettent les voiles... » (Manço, 2016 : 55). L'équilibre ainsi construit dépend de la capacité des acteurs à redresser des situations de dissonance ; il peut être d'un degré très relatif ou procurer pleine satisfaction. Le processus d'équilibration est inconscient, sauf s'il fait l'objet d'une reconstitution conceptuelle (prise de conscience) » (Manço, 2000 : 54). Ce travail de « reconstitution conceptuelle » est ici rendu possible grâce à une relation de confiance qui permet des moments de grande sincérité et de connivence mutuelle. Les deux sujets (enquêteur/enquêtée) oublient la situation de communication et entrent dans une dynamique d'échange que Sayad (1999 : 288) qualifie d'« oubli partagé ». Il y voit « la condition même de l'authenticité du discours, (qui) peut être considéré aussi, très justement, comme le produit de la confiance qui est au principe de la relation d'enquête la plus fructueuse ». Peut alors s'entendre de manière sous-jacente, un discours positif sur l'émancipation dans la migration, discours différent de celui (dominant) qui assigne les femmes maghrébines à un processus d'assujettissement permanent.

5. Conclusion

Considérer la mobilité et sa dynamique transformatrice au moyen de l'entretien biographique, implique la volonté d'une meilleure compréhension des individus, de leurs motivations et des changements qui s'opèrent (volontairement ou involontairement) au long de leur parcours. Par ailleurs, raconter la mobilité permet d'appréhender le réel dans sa diversité plurilingue et pluriculturelle. L'entretien dont nous avons succinctement rendu compte dans ce qui précède a pu constituer un soulagement pour notre interlocutrice. Le récit biographique a ici la fonction d'outil narratif à travers lequel le subjectif est socialisé. Cette dimension sociale est fondamentale pour Madame A qui nous confie : « Je me sens légère, apaisée », exprimant une forme d'apaisement par rapport au fardeau qu'elle porte. Car cette parole racontée transcende l'individuel pour aller vers le social et c'est avec ce dernier que se conjugue le nouveau discours de l'intime. Raconter son histoire implique un détour par l'autre, par le monde. Investir le souvenir mémoriel par le biais de l'entretien biographique revient à une tentative d'accompagnement et de libération vis-à-vis d'un espace (social et culturel) propice à la précarité morale. L'entretien participe d'une restitution de cette histoire ; pouvoir se l'approprier permet de mieux se projeter. La quête de soi dans la migration commence à l'instant où le sujet migrant fait face à ses propres spectres : sortir de l'assujettissement et aller vers la rencontre-reconstruction de soi ou *le devenir soi*⁶.

Références bibliographiques

- Attali, J. (2014). *Devenir soi*. Paris : Fayard.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contraintes, représentations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- De Robillard, D. (2007). La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1. Récupéré le [17 février 2017] de https://www.u-picardie.fr/LESLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1_cle0ae31c.pdf.

⁶ En référence au titre de l'ouvrage de J. Attali (2014).

- Goï, C. (2012). Itinéraire(s) avec l'interculturel : rencontre(s) altéritaire(s) et didactique. Dans M. Debono et C. Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers - Interculturel, herméneutique et interventions didactiques* (p. 107-130). Fernelmont : EME.
- Goï, C. et Pierozak, I. (2010). Le « terrain » : en long, en large et en travers. *Cahiers de sociolinguistique*, 36(2), 17-28.
- Martuccelli, M. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60. Récupéré le [20 novembre 2016] de http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SOCIO_061_0043&USER.
- Molinié, M. et Leray, C. (2002). Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur. Dans C. Sabatier, H. Malewska et F. Tanon (dir.), *Identités, acculturation et altérité* (p. 229-238). Paris : Harmattan.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un Parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve.
- Manço, A. (2000). Compétences interculturelles et stratégies identitaires. *Agora*, 22, 49-60. Récupéré le [26 mars 2016] de http://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1800.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). « L'Accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, n° 20, pp. 11-63. Récupéré le [16 février 2017] de <http://emmenhelen.free.fr/tutorat%20cairn/ACCOMPAGNEMENT%20REVUE%20SAVOIRS.pdf>.
- Prieur, J.-M. (2006). Contact de langues et positions subjectives. *Langage et société*, 116, 111-118. Récupéré le [08 juin 2014] de <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2.htm>.
- Sayad, A. (1999). *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Les Éditions du Seuil.
- Tarragoni, F. (2014). Émancipation. Dans I. Casillo, R. Barbier, L. Blondiaux, F. Chateauraynaud, J.-M. Fourneau, R. Ourniau, R. Lefebvre, C. Neveu et D. Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, 2013, ISSN : 2268-5863. Récupéré le [16 février 2017] de <http://www.dicopart.fr/it/dico/emancipation>.

Revue « *Contextes et Didactiques* », n°8, décembre 2016

REVUE SEMESTRIELLE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



RUBRIQUE *VARIA*

État des langues en Guinée équatoriale

Adeline DARRIGOL

Université du Maine, 3L.AM (EA 4335)

Résumé

La Guinée équatoriale est située en Afrique centrale. Elle compte trois langues bantoues (le bubi, le fang et le ndowe) et deux créoles ; l'un à base lexicale portugaise (le fã d'ambô) et l'autre à base lexicale anglaise (le krio). Toutefois, c'est l'espagnol qui assume l'ensemble des fonctions officielles au sein des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Cet idiome joue également un rôle dominant dans les principaux secteurs du pays : l'enseignement, la presse écrite, les médias audiovisuels et la religion. Pendant la période coloniale espagnole (1858-1968), l'espagnol était la langue unique et obligatoire de l'enseignement, de l'administration et de la justice. La Première République (1968-1979) s'est déroulée dans un contexte marqué par l'affirmation des identités africaines. Les toponymes, les anthroponymes et la monnaie nationale ont été africanisés dans le cadre d'une politique dite de « l'authenticité ». La Deuxième République (de 1979 à nos jours) a renforcé l'usage de la langue espagnole. Sous le spectre de la mondialisation et par pragmatisme économique, elle a aussi intégré la Guinée Équatoriale dans les espaces francophone et lusophone. Par ailleurs, le français et le portugais ont accédé au statut de langue officielle respectivement en 1998 et en 2011. Selon l'article 4 de la Constitution équato-guinéenne, les langues autochtones sont « des parties intégrantes de la culture nationale ». Cet article analyse la place que les langues officielles (espagnol, français et portugais) et autochtones (bubi, fã d'ambô, fang, krio et ndowe) occupent dans la communication, les institutions et services officiels en Guinée équatoriale.

Mots-clés

Guinée équatoriale, politique linguistique, langues, francophonie, lusophonie.

Abstract

Equatorial Guinea is located in Central Africa. It has three Bantu languages (bubi, fang and ndowe) and two Creoles ; one with Portuguese lexical basis (the fã d'ambô) and the other with English lexical basis (the krio). However, it is the Spanish language that assumes all the official functions in the executive, legislative and judicial branches. This language also plays a dominant role in the main sectors of the country: education, religion, newspapers, radio and television. During the Spanish colonial period (1858-1968), Spanish was the sole and compulsory language of education, administration and justice. The First Republic (1968-1979) took place in a context marked by the affirmation of African identities. The national currency, toponyms and anthroponyms were Africanized in the framework of a so-called "authenticity" policy. The Second Republic (from 1979 to the present) reinforced the use of the Spanish language, and integrated Equatorial Guinea into the French- and Portuguese-speaking areas for economic and geopolitical reasons. In addition, French and Portuguese became official languages, respectively in 1998 and 2011. According to article 4 of the Constitution of Equatorial Guinea, indigenous languages are "integral parts of national culture". This paper analyzes the position that official languages (Spanish, French and Portuguese) and native languages (bubi, fã d'ambô, fang, krio and ndowe) have in communication, official institutions and services in Equatorial Guinea.

Keywords

Equatorial Guinea, language policy, languages, Francophonie, Portuguese-speaking countries organisation.

1. Introduction

La politique linguistique se présente comme l'« ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale (...) ». Elle peut se donner pour but d'agir sur la forme de la langue (...). Mais (...) peut aussi intervenir sur les rapports entre les langues (Calvet, 1999 : 154-157). Dans la pratique, les politiques linguistiques tiennent compte du contexte sociolinguistique, économique et politique. Par ailleurs, elles impliquent la détermination précise des objectifs à atteindre, méthodes et moyens à mettre en œuvre; d'où l'aménagement linguistique que Didier de Robillard (1991) définit comme :

« l'une des forces visant à influencer délibérément les comportements linguistiques des locuteurs quant à l'emploi de langues ou des formes linguistiques. Les moyens les plus divers peuvent être mis à contribution : législation, appareils de référence et de diffusion (dictionnaires, manuels, enseignement, médias, académies). (...) Un plan d'aménagement linguistique s'insère le plus souvent dans une restructuration plus vaste de la société dont il est l'instrument, en bénéficiant de l'appui d'une instance du pouvoir social » (De Robillard, 1991 : 87-88).

Par ailleurs, l'aménagement linguistique se décompose en cinq étapes : la formulation de la politique, la normalisation, la modernisation lexicale, l'implantation et l'évaluation (Turcotte 1987 : 7). En ce qui concerne la République de Guinée Équatoriale, la politique linguistique actuellement menée sur ce territoire porte essentiellement sur la modification du statut des langues.

Situé en Afrique centrale, le pays compte trois langues bantoues (le bubi, le fang et le ndowe) et deux créoles, l'un à base lexicale portugaise (le fá d'ambô) et l'autre à base lexicale anglaise (le krio). Ces langues résultent respectivement des migrations des peuples bantouphones au XII^e siècle, de la colonisation portugaise de l'île d'Annobon au XVI^e siècle et de la colonisation britannique de l'île de Bioko au XIX^e siècle. De 1858 à 1968, la Guinée équatoriale est une colonie espagnole. Aujourd'hui, la langue espagnole assume toutes les fonctions officielles au sein des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Cet idiome joue également un rôle dominant dans l'enseignement, la presse écrite, les médias audio-visuels et la religion. Toutefois, le français est devenu l'une des langues officielles du pays en 1998. Le portugais a bénéficié du même statut à partir de 2011. Selon l'article 4 de la Constitution, les langues autochtones sont « parties intégrantes de la culture nationale ». Quelles sont les conséquences de cette politique linguistique dans les domaines tels que l'éducation, l'administration, la justice, la législation, la presse écrite et les médias audio-visuels ?

Notre étude s'appuie sur les lois linguistiques équato-guinéennes, les archives coloniales espagnoles et celles de l'Unesco, les entretiens ciblés avec les acteurs et les témoins de la politique linguistique menée dans le pays. Nous avons retenu deux hypothèses. Premièrement, les facteurs historiques, économiques et géopolitiques influent sur la politique linguistique appliquée actuellement en Guinée équatoriale. Deuxièmement, les statuts des langues en contact dans ce pays sont inégaux. Notre réflexion repose sur ces deux hypothèses. Après avoir présenté la Guinée équatoriale comme pays hispanophone, nous examinons le statut de langues officielles attribué au français et au portugais. Puis, nous analysons le statut des langues autochtones.

2. La Guinée équatoriale : un pays hispanophone

La Guinée équatoriale est hispanophone par son héritage colonial. De 1858 à 1968, l'Espagne a diffusé sa langue dans sa colonie du golfe de Guinée. La Première République (1968-1979) a poursuivi l'hispanisation. Cette politique linguistique est restée inchangée sous la Seconde République (de 1979 à nos jours). De la colonisation espagnole à nos jours, l'espagnol bénéficie d'une légitimité linguistique en Guinée équatoriale. Les textes législatifs lui confèrent un statut explicite. En effet, l'espagnol demeure la langue exclusive de l'enseignement, de l'administration et de la justice.

2.1. L'espagnol, langue de l'enseignement

La Loi Générale de l'Éducation de 2007 a réformé le système éducatif équato-guinéen¹. Cette réforme a été réalisée en collaboration avec l'Espagne (expertise, édition et fourniture des manuels scolaires). Actuellement, le système éducatif comprend quatre niveaux: le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur. Dispensé entièrement en langue espagnole, l'enseignement préscolaire est obligatoire et gratuit. Il accueille les enfants âgés d'un an à six ans et porte sur les jeux, les activités de langage, l'expression rythmique, l'observation de la nature, les exercices logiques et numériques, le développement de la sociabilité et de la morale. Les effectifs scolaires les plus importants se concentrent dans l'enseignement primaire. Il s'étend sur six ans et est destiné aux enfants âgés de six à douze ans. Obligatoire et gratuit, l'enseignement primaire vise l'acquisition des techniques d'apprentissage. Il porte sur les exercices de développement des capacités d'imagination, d'observation et de réflexion, ainsi que sur des notions de morale. Les matières dispensées sont: la grammaire et l'orthographe, les mathématiques, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, les sciences naturelles, les arts plastiques et la religion catholique. Bien que le français et le portugais soient des langues officielles du pays, elles ne sont pas enseignées au niveau du primaire.

L'enseignement secondaire a également été réformé. Le programme scolaire et le système d'évaluation sont calqués sur le système éducatif espagnol. À la fin de l'enseignement secondaire, les élèves admis obtiennent le baccalauréat. En République de Guinée Équatoriale, le système éducatif comporte quatre séries pour le baccalauréat: sciences, humanités, technologie et art. Les matières communes et obligatoires dans ces séries sont: la langue espagnole, la langue française, l'instruction civique, l'éducation physique et sportive. Au niveau du secondaire, l'espagnol demeure également la langue obligatoire de l'enseignement. Le français est enseigné comme langue seconde obligatoire. Les langues bantoues et créoles locales constituent une option.

L'enseignement technique et professionnel vise la formation de l'élève en vue d'exercer une activité productive. Il accueille les jeunes âgés de 17 ou de 18 ans. Les élèves qui achèvent avec succès les études de l'enseignement technique et professionnel reçoivent le titre de technicien auxiliaire ou supérieur. La formation reste professionnelle et est dispensée en langue espagnole.

¹Ley Núm. 5/2.007, de fecha 30 de octubre, por la que se modifica la ley nº14/1995, de fecha 9 de enero, reformando el Decreto-Ley sobre Educación General en Guinea Ecuatorial, dada en Malabo, a treinta días del mes de octubre del año dos mil siete, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.

Le COU (Curso de Orientación Universitario) est destiné aux bacheliers souhaitant poursuivre les études supérieures. La formation se déroule exclusivement en espagnol. Elle s'étend sur un an et est sanctionnée par la délivrance d'un certificat d'aptitude aux études supérieures.

Avant la création de l'Université Nationale de Guinée Équatoriale, c'est l'UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), institution espagnole, qui était chargée de l'enseignement supérieur dans le pays². Deux centres de l'institution ont été créés en 1980 à Malabo et à Bata. Ils dispensaient des formations en linguistique espagnole, droit, sciences de l'éducation, histoire et géographie, psychologie, économie et gestion. L'UNED assurait aussi la formation et le recyclage des enseignants du secondaire et des spécialistes en sciences de l'éducation à travers la mise à jour de leurs connaissances et de leurs techniques didactiques. C'est la coopération espagnole qui finançait des activités de l'UNED en Guinée équatoriale, ainsi que l'approvisionnement en matériel didactique et manuels scolaires. L'Université Nationale de Guinée Équatoriale (UNGE) a quant à elle été créée le 6 janvier 1995. L'enseignement supérieur comprend différentes facultés, des instituts universitaires et des grandes écoles. Il est chargé d'offrir une formation intégrale aux jeunes équato-guinéens, de fournir au pays des professionnels qualifiés, de développer la recherche, de former des enseignants et des chercheurs. Le premier cycle débouche sur l'obtention de la Licence, tandis que le second aboutit à la délivrance du Master et le troisième au grade de Docteur. Dans l'enseignement supérieur, les cours sont dispensés uniquement en langue espagnole. Rédigée exclusivement en espagnol, *Horizontes*, revue de l'UNGE, publie des articles scientifiques et traite de l'actualité universitaire.

2.2. Les fonctions administratives et sociales de la langue espagnole

En Guinée équatoriale, le système judiciaire a été réformé en 1998³. Toutefois, la langue espagnole demeure la langue du pouvoir judiciaire équato-guinéen. Cet idiome est employé dans les tribunaux. Les procès se déroulent en espagnol. Les plaidoiries des avocats et les décisions de justice sont rendues dans cette même langue. Si les accusés ou les témoins ne s'expriment pas en espagnol, les services des interprètes sont sollicités.

À l'Assemblée Nationale, les députés délibèrent en espagnol. Les lois sont rédigées et promulguées dans cette même langue. Elles sont publiées au journal officiel de la République de Guinée Équatoriale exclusivement en langue espagnole. À la Présidence de la République, l'espagnol est utilisé dans les différents services. Dans les entreprises publiques, les services sont fournis en espagnol.

Dans l'administration, la répartition des langues reste sans ambiguïté : l'espagnol est l'unique langue de travail. Les différents services administratifs communiquent à partir de circulaires, notes de service, avis, communiqués et règlements intérieurs rédigés en langue espagnole. Les documents destinés au grand public (formulaires, notices explicatives, etc.) sont aussi écrits en espagnol. Lors des consultations électorales, les bulletins de vote et les directives aux électeurs sont également présentés en espagnol.

²Universidad Nacional de Educación a Distancia. *La UNED de España en la República de Guinea Ecuatorial*. Madrid: UNED, 1987.

³Ley Núm. 5/2.009, de fecha de 18 de mayo, por la que se reforma la Ley N°10/1.984, reguladora del poder judicial, dada en Bata, a dieciocho días del mes de Mayo del año dos mil nueve, Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.

Sur le plan social, l'espagnol remplit aussi la fonction de langue de communication interethnique. D'une part, l'intercompréhension est impossible entre les cinq langues autochtones. D'autre part, les Équato-guinéens quittent souvent leur région d'origine pour des raisons professionnelles ou scolaires. La langue espagnole constitue donc un élément fondamental de la cohésion et de l'unité nationale.

3. Le français et le portugais : langues officielles en Guinée équatoriale

La République de Guinée équatoriale apparaît actuellement comme le lieu de condensation de contradictions linguistiques en raison de la multiplicité des langues officielles et adhésions dans les organisations linguistiques et culturelles internationales. Comment expliquer l'attribution du statut de langues officielles au français et au portugais en Guinée équatoriale ? Comment interpréter les adhésions successives du pays à l'Organisation Internationale de la Francophonie et la Communauté des Pays de Langue Portugaise ?

3.1. Une francophonie institutionnelle et pragmatique

Dans les années 80, la Guinée équatoriale connaît des difficultés économiques. L'inflation est galopante, la monnaie nationale (l'ekwele) est faible et inconvertible. Les infrastructures socio-économiques sont démantelées et la production des principales matières premières chute, ce qui réduit substantiellement les exportations et les entrées de devises. Sur le plan géopolitique et linguistique, le pays reste isolé. Il n'appartient à aucune organisation multilatérale d'Afrique centrale. Au cours de cette période, l'espagnol ne fait pas partie des langues de travail de l'Union africaine. Les problèmes économiques associés à la nécessité d'une intégration politique amènent la République de Guinée équatoriale à se rapprocher des pays francophones voisins, à adopter le français dans le cadre de ses relations diplomatiques et économiques en Afrique en général, et centrale en particulier.

Bien qu'elle soit hispanophone et ancienne colonie espagnole, la République de Guinée équatoriale intègre la zone Franc des colonies françaises d'Afrique (CFA) en 1983. Cet espace économique établit la coopération monétaire entre la France et les pays francophones d'Afrique centrale (Cameroun, Centrafrique, Congo, Gabon et Tchad). En 1984, la République de Guinée équatoriale devient membre de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC). L'Organisation regroupe le Cameroun, la République Centrafricaine, le Congo, le Gabon et le Tchad. La CEMAC vise la création d'un marché commun basé sur la libre circulation des biens, des personnes, des capitaux et des services.

En 1989, l'unique pays hispanophone d'Afrique subsaharienne devient membre de l'Organisation internationale de la francophonie. L'OIF s'est construite sur la base d'une langue commune. Aujourd'hui, l'Organisation constitue aussi une plate-forme d'échanges culturels et économiques. L'OIF constitue aussi une sphère d'influence en raison du nombre de ses membres. La Francophonie représente en effet la voix commune du tiers des pays du monde. Cette position lui confère de la crédibilité et une influence certaine sur la scène internationale. L'adhésion de la République de Guinée Équatoriale à la zone CFA, puis à la CEMAC et à l'OIF a favorisé son essor économique et a mis fin à son isolement en Afrique et dans le monde.

3.2. Une francophonie transfrontalière

L'affiliation de la Guinée équatoriale à la Francophonie résulte aussi de la situation géographique du pays. En Guinée équatoriale, la région continentale se trouve enclavée entre deux pays francophones importants (le Cameroun et le Gabon). Les séjours réguliers des Équato-guinéens en territoires francophones favorisent l'acquisition et la diffusion du français. En outre, pendant la dictature de Francisco Macías Nguema (1969-1979), des Équato-guinéens se sont réfugiés au Cameroun et au Gabon. Pour des nécessités de travail ou de scolarisation, ils ont dû apprendre la langue française dans ces pays.

L'usage de la langue française en Guinée équatoriale résulte aujourd'hui des migrations de ressortissants des pays francophones voisins. En 1995, le pays fait partie des pays producteurs de pétrole d'Afrique subsaharienne, où il occupe le troisième rang. Depuis le début des années 2000, la Guinée équatoriale enregistre une forte croissance économique découlant de l'exploitation d'importants gisements pétroliers situés au large de l'île de Bioko et de la région continentale. Attirés par le boom pétrolier, Camerounais, Centrafricains, Congolais ou Gabonais s'installent en Guinée équatoriale. Ils entreprennent des activités commerciales ou sont employés dans les sociétés françaises (banques, hôtellerie, travaux publics et télécommunications).

Par ailleurs, la langue française est réservée aux échanges diplomatiques avec les pays francophones voisins. Les diplomates équato-guinéens se perfectionnent en langue française, conformément au Mémorandum relatif à la mise en œuvre d'un programme pluriannuel de formation au français dans l'administration équato-guinéenne, signé entre l'Organisation internationale de la francophonie et le gouvernement de la République de Guinée équatoriale⁴

3.3. La lusophonie au nom du développement économique

En ce qui concerne la langue portugaise, la Guinée équatoriale est devenu membre de plein droit de la Communauté des pays de langue portugaise (CPLP) en 2014. C'est le 17 juillet 1996 que la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP) naît à Lisbonne. Elle regroupe huit pays: l'Angola, le Brésil, le Cap vert, la Guinée Bissau, le Mozambique, le Portugal, Sao Tomé et Príncipe et le Timor Oriental. La CPLP est un espace linguistique et culturel que le Portugal a recréé avec ses anciennes colonies d'Afrique, d'Amérique et d'Asie. Pour ces pays, la langue portugaise constitue non seulement un instrument de communication, mais aussi un héritage historique et culturel. Tout comme la Francophonie et le Commonwealth, la CPLP joue également un rôle politique majeur sur la scène publique internationale. À l'ONU par exemple, les pressions de la CPLP ont abouti à l'indépendance du Timor Oriental. L'organisation s'est aussi engagée en faveur d'un réaménagement du Conseil de Sécurité des Nations Unies. Elle a aussi activement contribué au règlement des

⁴« La République de Guinée Équatoriale s'engage à parfaire la maîtrise de la langue française de ses fonctionnaires et diplomates en charge des dossiers multilatéraux. (...) Dans cette optique, un plan de formation au français dans la fonction publique équato-guinéenne spécialisée dans le suivi des questions multilatérales sera mise en œuvre. (...) À l'issue de la formation, il est attendu que la majorité d'entre eux soient capables de mener une négociation en français, de rédiger en français et plus généralement d'utiliser le français comme langue de travail. (...). Ce programme s'adresse au Ministère des Affaires Étrangères pour les personnes strictement chargées des dossiers multilatéraux, de l'Union Africaine et des autres organisations du continent ». *Mémorandum relatif à la mise en œuvre d'un programme pluriannuel de formation au français dans l'administration équato-guinéenne*, le gouvernement de la république de Guinée équatoriale, l'Organisation internationale de la Francophonie, le gouvernement de la République française, le Grand Duché de Luxembourg et la Fédération Wallonie-Bruxelles, Malabo le 17 novembre 2011.

conflits politiques dans les pays lusophones d'Afrique. En règle générale, les États membres de la CPLP adoptent une position commune, ce qui permet à l'organisation d'être un interlocuteur efficace et crédible sur la scène publique internationale.

Selon les textes constitutifs de la CPLP, elle est un forum multilatéral privilégié visant le renforcement de la coopération entre ses membres. En effet, la Communauté assure la coopération dans divers domaines (éducation, santé, science et technologie, agriculture, défense et sécurité intérieure, administration publique, communication et justice). Elle constitue aussi un cadre institutionnel offrant des avantages politiques, économiques et culturels aux États membres. Pour les pays africains, la CPLP contribue à la visibilité sur la scène internationale et au développement économique. Certains membres représentent également des atouts pour l'organisation. Puissant pays lusophone, le Brésil a consolidé ses relations économiques et culturelles avec la Guinée équatoriale au cours de ces dernières années. Deuxième producteur de pétrole d'Afrique subsaharienne, l'Angola est aussi un membre influent des Pays Africains de Langue Portugaise (PALOP). L'adhésion de la Guinée équatoriale à la CPLP en 2014, et l'adoption du portugais comme langue officielle en 2011 se fondent sur des intérêts essentiellement économiques. Depuis 2011, le gouvernement équato-guinéen n'a adopté aucune mesure en faveur de la promotion et de la diffusion de la langue portugaise.

4. Le statut des langues autochtones

Le gouvernement équato-guinéen pratique actuellement une politique linguistique de non-intervention à l'égard des langues autochtones. Elle consiste par exemple à ignorer les problèmes et à laisser évoluer le rapport des forces en présence. Elle conforte la position dominante des langues officielles. L'espagnol, et dans une moindre mesure le français, sont utilisés dans le domaine public. Les langues bantoues et créoles locales, bien qu'elles soient parlées par la majorité de la population et les natifs du pays, ne sont pas valorisées.

Un vide juridique caractérise le statut des langues équato-guinéennes. L'article 4 de la Constitution modifié successivement en 1995, 1998 et 2011 ne définit pas clairement leur usage, encore moins leurs fonctions. Faire « partie intégrante de la culture nationale » reste une expression vague. La Constitution parle de « langues autochtones » mais elle ne les identifie pas. Quelles sont les langues autochtones ? Comment se dénomment-elles ? Quel est leur nombre ? Quel est leur véritable statut ? Le texte constitutionnel reste muet sur ces sujets. En revanche, le même texte souligne clairement le statut de l'espagnol, du français et du portugais : « les langues officielles de la République de Guinée équatoriale sont l'espagnol, le français et le portugais ». Nous constatons un certain silence vis-à-vis des langues autochtones, une forme de folklorisation qui ne les envisage que sous l'angle de la conservation du patrimoine culturel.

Par ailleurs, l'article 4 de la Constitution équato-guinéenne établit la hiérarchisation et l'inégalité entre les langues officielles (l'espagnol, le français et le portugais) et les autres (les langues autochtones). Il est évident que les langues et les cultures sont liées. Selon Will Kymlicka (2001), la culture : « offre à ses membres des modes de vie, porteurs de sens, qui modulent l'ensemble des activités humaines, au niveau de la société, de l'éducation, de la religion, des loisirs et de la vie économique, dans la sphère publique et privée » (Kymlicka, 2001 : 115). Les langues constituent quant à elles le véhicule, les modes de transmission et de préservation des cultures des peuples. C'est aussi à travers la langue que l'on communique avec son environnement familial ou sa communauté culturelle. Or, comme le précise Will

Kymlicka (2001) : « Pour qu'une culture survive, il faut d'abord et avant tout que sa langue soit celle du gouvernement c'est-à-dire qu'elle soit la langue de l'enseignement public, des tribunaux, des services sociaux, du système de santé, etc. » (Kymlicka, 2001 : 163-164). Certes, l'allusion aux langues autochtones dans les textes constitutionnels représente une forme de reconnaissance. Elle reste cependant sans grande portée pour ces idiomes qui sont privés de statut officiel.

C'est dans le souci de rendre les lois et les droits accessibles à tous, que les États à composition linguistique et culturelle plurielle érigent leur multilinguisme originel en une politique officielle. Cependant, la République de Guinée équatoriale, État multilingue, a adopté un système d'enseignement qui se base exclusivement sur l'espagnol. Or, l'institution du monolinguisme présenterait des effets négatifs sur les processus d'apprentissage dans les sociétés multilingues⁵. Les Équato-guinéens souhaitent l'introduction des langues bantoues et créoles, ainsi que des traditions socioculturelles locales dans les programmes scolaires et les moyens de communication sociale. C'est ce qui ressort des colloques organisés en prélude du Congrès Hispano-africain de la Culture tenu à Bata en 1984 et des nombreuses initiatives actuelles de la société civile à travers les maisons de la culture (Casas de cultura). Les psychopédagogues et psycholinguistes partagent ce point de vue⁶. Ils affirment que le développement de l'enfant africain ne pourrait être favorisé que par l'apprentissage des mécanismes de base tels que la lecture et l'écriture en langue maternelle. Ceci faciliterait aussi l'enseignement de la première langue étrangère (espagnol, français, anglais ou portugais). Dans certains pays d'Afrique subsaharienne tels que le Sénégal ou le Mali, le partenariat entre les langues africaines et européennes a été appliqué avec succès dans le système éducatif⁷. En République de Guinée équatoriale, certains décideurs politiques estiment toutefois que la généralisation des langues autochtones dans l'enseignement présenterait certaines difficultés et limites. Ils affirment le caractère exclusivement oral des langues autochtones. Ils relèvent également l'absence ou l'insuffisance de la normalisation des langues bantoues et créoles, notamment les difficultés de transcription. Ils soulignent aussi le fait que l'enseignement des langues africaines n'est presque jamais exporté, sauf dans des cas très précis qui intéressent une poignée de chercheurs. Le coût qu'entraînerait la formation des enseignants, la rédaction et la publication des manuels scolaires est aussi évoqué, ainsi que l'absence de perspectives de promotion sociale que semblent offrir au contraire les langues européennes⁸.

⁵ Sur ce sujet, se reporter à Ndiaye, M. (2011), communication lors de la table-ronde « Les transmissions dans les langues : la prise en compte des langues d'origine et des acquis culturels dans l'apprentissage du français, leur place dans le système éducatif ». Dans *Actes des états généraux du multilinguisme dans les Outre-mer*. Cayenne, du 14 au 18 décembre 2011 [fr.wikibooks.org].

⁶ Lire à ce sujet: Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris : Karthala ; Poth, J. (1997). *L'aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue*. Paris : UNESCO ; Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école*. Paris : Unesco ; NDIAYE, M. (2011). « Les transmissions dans les langues: la prise en compte des langues d'origine et des acquis culturels dans l'apprentissage du français, leur place dans le système éducatif ». Dans *Actes des états généraux du multilinguisme dans les Outre-mer*, Cayenne (Guyane), du 14 au 18 décembre 2011 [fr.wikibooks.org].

⁷ Se reporter aux travaux de Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : l'Harmattan.

⁸ Se reporter par exemple à Nze Nfumu, A. (2009). « En Guinea Ecuatorial, el español es innegociable », Entrevista en Fundéu BBVA, el 22 de diciembre de 2009. Par ailleurs, la Loi n°5 du 30 octobre 2007 qui réforme le système éducatif en République de Guinée équatoriale consolide la place de l'espagnol dans l'enseignement comme langue unique et obligatoire. Le préambule affirme les avantages sociaux, scientifiques, techniques et internationaux de cette option.

5. Conclusion

En République de Guinée équatoriale, les statuts des langues européennes et autochtones sont inégaux. À partir des données recueillies lors de nos travaux de recherche, nous suggérons quelques pistes de réflexion. Les organismes chargés de la diffusion des langues autochtones n'existent pas en Guinée équatoriale. Ils pourraient concentrer leurs missions sur la recherche en linguistique bantoue et créole : codification et systèmes d'écriture, phonétique et orthographe, grammaire, terminologie et traduction. Ces organismes s'occuperaient également de l'élaboration du matériel didactique et des méthodes pédagogiques, ainsi que de la formation des enseignants et du recrutement des spécialistes (linguistes, pédagogues, sociolinguistes, terminologues, traducteurs, juristes, journalistes, notamment). La création de maisons d'édition locales contribuerait aussi à la diffusion des langues autochtones.

Le gouvernement équato-guinéen pourrait également exercer une action incitative. Aujourd'hui, les langues autochtones constituent une simple option au secondaire. Leur enseignement pourrait être étendu aux niveaux préscolaire, primaire et supérieur. Des dispositions législatives pourraient introduire l'usage des langues bantoues et créoles locales dans les services administratifs provinciaux.

De nombreuses langues autochtones d'Amérique latine et d'Afrique subsaharienne sont en voie de disparition. Or, comme l'affirme la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (2001), la diversité culturelle constitue un patrimoine commun de l'humanité, ainsi qu'un facteur de développement « entendu non seulement en termes de croissance économique, mais aussi comme moyen d'accéder à une existence intellectuelle, affective, morale et spirituelle satisfaisante » (article 3).

Références bibliographiques

- Bolekia Boleká, J. (1991). *Curso de lengua bubi*. Malabo : Centro Cultural Hispano-Guineano.
- Bibang Oyee, J. (1989). *Curso de lengua fang*. Malabo : Centro cultural Hispano-Guineano.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Creus, J. (2004). *De boca en boca. Estudios de literatura oral de Guinea Ecuatorial*. Vic : Ceiba.
- Darrigol, A. (2016). Les politiques linguistiques en République de Guinée équatoriale. Dans G. Lane-Mercier, D. Merkle et J. Koustas (dir.), *Plurilinguisme et pluriculturalisme. Des modèles officiels dans le monde* (p. 91-106). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris: Karthala.
- Iyanga Pendi, A. (1991). *El Pueblo Ndowe : etnología, sociología e historia*. Valencia : Nau Llibres.
- Kymlicka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*. Paris : Éditions La Découverte.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : l'Harmattan.
- Michaelis, S. M. et Maurer, P. (2013). *The survey of Pidgin and Creole languages*. Oxford : Oxford University Press.
- Ndongo Bidyogo, D. (1977). *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*. Madrid : Editorial Cambio 17.

- Negrín Fajardo, O. (1993). *Historia de la educación en Guinea ecuatorial. El modelo educativo colonial español*. Madrid : UNED.
- Poth, P. (1997). *L'aménagement linguistique en contexte éducatif plurilingue*. Paris : UNESCO.
- Poth, P. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école*. Paris : Unesco.
- Robillard de, D. (1991). L'aménagement linguistique : une gestion des conflits de langue ? Dans R. Chaudenson (dir.), *Langues, économie et développement* (tome 1) (p. 81-113). Institut d'Etudes Créoles et Francophones UA 1041 du CNRS, Université de Provence.
- Rougé, J. L. (2004). *Dictionnaire étymologique des créoles portugais d'Afrique*. Paris : Karthala.
- Turcotte, D. (1997). *La politique linguistique en Afrique Francophone. Une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec : Les Presses Universitaires de l'Université de Laval.
- Zamora Sergobe, A. (2010). *Gramática descriptiva del fá d'ambô*. Vic : Ceiba.

Textes législatifs

- Constitución de la Guinea Ecuatorial. Madrid: Editorial Nacional, 1968.
- Décret n°85-880 du 7 août 1985 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République de Guinée équatoriale relatif aux instituts culturels d'expression française de Malabo et de Bata, signé à Malabo le 18 décembre 1984.
- Ley Fundamental de la República de Guinea Ecuatorial n°1/1982 del 17 de agosto de 1982, dada en la ciudad de Akonibe el 17 de agosto de 1982, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.
- Ley Constitucional de la República de Guinea Ecuatorial n°1/1998 del 21 de enero de 1998, dada en Malabo, el 21 de enero de 1998, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.
- Ley Núm. 5/2.007, de fecha 30 de octubre, por la que se modifica la ley n°14/1995, de fecha 9 de enero, reformando el Decreto-Ley sobre Educación General en Guinea Ecuatorial., dada en Malabo a treinta días del mes de octubre del año dos mil siete, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.
- Ley Núm. 5/2.009, de fecha de 18 de mayo, por la que se reforma la Ley N°10/1.984, reguladora del poder judicial, dada en Bata a dieciocho días del mes de Mayo del año dos mil nueve, Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.
- Proyecto de Ley Constitucional núm. 1/2010, por la que se modifica el primer párrafo del artículo 4 de la Ley Fundamental de la República de Guinea Ecuatorial, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, Presidente de la República.
- Mémorandum relatif à la mise en œuvre d'un programme pluriannuel de formation du français dans l'administration équato-guinéenne, Organisation internationale de la Francophonie, gouvernement de la République de Guinée équatoriale, gouvernement de la République française, le Grand Duché de Luxembourg et la Fédération Wallonie-Bruxelles, Malabo, le 17 novembre 2011.

Bilinguisme et lien social : Cris, vociférations, injures, comme indices d'un malaise et promesse de discours. Exemple de modalité en milieu carcéral en Martinique

Victor LINA

ED 450 Université Paris-Diderot Paris VII, Paris Sorbonne-Cité

Résumé :

L'emploi d'une langue peut sembler aller de soi. Pour un locuteur bilingue l'emploi alterné de deux langues peut être l'objet d'une volonté consciente, mais il demeure sujet, dans sa réalisation, à un entrelacs d'enjeux inconscients. Ainsi il se décide un choix au terme d'un dilemme vécu parfois sans même avoir été formulé. En Martinique, deux langues semblent en compétition, néanmoins leur usage différencié ne relève pas de choix spontanés. Se joue une dualité linguistique redondante au regard des représentations sociales dans un contexte postcolonial où colonisateurs et colonisés, d'hier, héritiers de fortunes et d'infortunes diverses, d'aujourd'hui, incarnent les figures emblématiques d'un contentieux venant se conformer à nos anticipations solidement préfabriquées dans le registre imaginaire. L'unité hospitalière dédiée aux soins psychiatriques et à l'offre psychothérapeutique en milieu pénitentiaire dispose d'un espace restreint au sein d'un lieu de réclusion. C'est depuis ce lieu étroit que sont prélevées les observations susceptibles d'étayer notre propos sur un discours en peine d'émergence. Nous avons choisi de privilégier ce qui s'y énonce comme manifestation primitive du sens, le cri, ce qui s'y présente comme l'acmé de l'acte de parole, l'injure et enfin ce qui s'y articule sous la forme d'énoncés brefs criés (apostrophes, plaintes, menaces, grogne). Cependant il est nécessaire d'inscrire ces observations spécifiques à partir du cadre social qui les détermine.

Mots clés :

Cri, dualité, lien social, malaise, injure, bilinguisme.

Abstract :

The use of a language may seem obvious. For a bilingual speaker, the alternate use of two languages may be deliberate, but it can also be the result of a complex intertwining of unconscious motivations. Thus, a choice is made at the end of a dilemma experienced sometimes without even being formulated. In Martinique, two languages seem to compete, but their differentiated use is not spontaneous. There is a linguistic duality with regard to social representations in a postcolonial context where colonizer and colonized from yesterday, heirs of various fortunes and misfortunes, today embody the emblematic figures of a contentious that complies with our expectations, firmly prefabricated in the imaginary register. The hospital unit devoted to psychiatric and psychological care in prisons has a restricted space within a place of imposed confinement. It is from this narrow place that observations have been drawn to support our analysis. We chose to focus on the primitive illustration of meaning, the cry, which is also the acme of the act of speech, the insult and finally the short forms of screamed utterances (appeals, lamentations, threats, discontent). However, it is necessary to include these specific observations in the social frame that determines them.

Keywords :

Cry, duality, social link, discontent, insult, bilingualism.

1. Introduction

Les débats d'école alimentent la réflexion des linguistes sur ce qu'est une langue. S'agissant de la langue créole, il peut être admis que son existence ne se réduise pas plus à son être qu'à son origine supposée. En fait, si ce n'est qu'une, deux langues au moins occupent l'aire de jeu sur le théâtre des langues parlées en Martinique. L'une occupe formellement l'avant-scène pour parler et écrire, le français, tandis que l'autre, le créole, joue ordinairement le rôle qui lui est assigné de se retrouver recluse et muette, notamment dans des situations de travail issus du secteur tertiaire intermédiaire ou supérieur (réunion de conseil d'administration, activité scolaire dirigée, communication professionnelle).

Cette parodie du paradoxe, attaché tant à la ruse du détour (Glissant, 1997) qu'à la servitude volontaire (La Boétie, 1983), montre en façade les insignes d'une soumission généralisée au discours officiel ordonné par le politique. Cependant même recluse, la langue créole tend à se faire entendre depuis les coulisses, par l'irruption de mots criés, d'interpellations vociférées, d'injures. En contrepartie, elle est bien présente dans les situations de travail dans le secteur secondaire (artisanat, BTP) et primaire (agriculture) et dans l'espace public. Peu d'études connues, en revanche, nous renseignent sur les pratiques langagières dans les espaces intimes des ménages en Martinique (Condon, 2004)¹.

Cette répartition des usages linguistiques légués par l'histoire s'accompagne d'un malaise qui s'appréhende comme un défaut de formulation, un manque à dire, un innommé. Cette forme récurrente d'escamotage, pouvant être entendu comme un refoulement, constitue un motif de recherche transversale permettant de recueillir les contributions des sciences et approches de l'humain en tant qu'être parlant (anthropologie, sociologie, linguistique, sociolinguistique, psychologie, psychanalyse).

Nous sommes enclins à considérer notre objet d'étude dans une perspective allant du point de vue général vers le particulier. Inversement partant d'observations sur le terrain que constitue le milieu carcéral, nous sommes conduits à envisager dans une démarche analytique, les conditions politiques, historiques, l'environnement social et culturel qui en déterminent les effets de sens.

En guise de proposition liminaire, nous faisons remarquer que les locuteurs martiniquais créolophones, en demeure de s'inscrire dans la communication en langue française au regard de la prescription sociale peuvent être considérés comme étant bilingues de longue date, même si tous n'avaient pas un usage courant du français. Le bilinguisme aujourd'hui, n'est pas entendu comme équivalent à une maîtrise et une compétence égales de deux langues (Grosjean : 2015). Même sans pouvoir s'exprimer par son emploi, il suffit que le bilingue envisage l'existence de la seconde langue pour que l'on puisse parler de bilinguisme – des auteurs proposent de distinguer, bilingualité (Blanc et Hamers, 1983), bilinguisme symbolique (Gadet et Varro, 2006 : 9-28) ou bilinguisme social.

Si aujourd'hui, la scolarisation en langue française des élèves a conduit la plus grande partie de la population à l'acquisition de compétences dans cette langue, l'emploi alterné de deux langues, le français et le créole, semble résulter d'une libre décision. Mais, sauf à croire que nos actes sont en permanence ou principalement guidés par notre conscience, cet emploi tend

¹ On recense l'étude de l'I.N.E.D. de 1999 en région parisienne : Condon S. (2004). Pratiques et transmission des créoles antillais dans la "troisième île". *Espace populations sociétés*.

à se réaliser selon un complexe de motivations inconscientes propre à chacun tout en faisant l'objet d'un tacite embarras collectif.

Le témoignage suivant résume un noyau de questions pouvant illustrer d'une part, la place du sujet et d'autre part, la fonction de l'usage du langage au regard du lien social.

En partance pour le Brésil en 1941, Claude Lévi-Strauss a dû faire escale à Fort de France, il raconte ahuri :

« Un jour, je suis entré dans la salle de la cour d'Assises [...] On jugeait un paysan qui, au cours d'une querelle, avait emporté d'un coup de dent un morceau d'oreille de son adversaire. Accusé, plaignant et témoins s'exprimaient en un créole volubile [...] On traduisait à trois juges qui supportaient mal, sous la chaleur, des toges rouges et des fourrures [...] En cinq minutes exactement, l'irascible noir s'entendit condamner à huit ans de prison...Je ne pouvais admettre que je venais d'assister à un événement réel » (Levi-Strauss, 1955 : 29).

Il ressort de cette observation que dans l'espace du tribunal de Fort de France dédié à la mise en œuvre du droit en conformité à la loi, le créole se trouve traité comme un intrus, comme une langue étrangère.

Où en est-on aujourd'hui ? Exerçant la fonction de psychologue clinicien dans un service de psychiatrie en milieu pénitentiaire ; un des patients-détenus que nous recevons nous a confié, l'année dernière, qu'il s'est exprimé au tribunal en créole, car il dit être plus à l'aise dans cette langue et admet aussi que pour s'épargner des blessures d'amour-propre, il voulait éviter d'affronter la honte qu'aurait généré les « fautes de français » qu'il ne manquerait pas de commettre à l'oral. Ce justiciable est bien bilingue, comme une partie des interlocuteurs présents dans l'enceinte du tribunal, néanmoins, comme ce qui s'est passé 75 ans plus tôt sous les yeux de l'auteur de « Tristes de tropiques », il a été fait appel à un traducteur pour que soient consignés en français les énoncés produits en créole en ce lieu. Il en découle, par conséquent, une insécurité sociale pour le locuteur créolophone.

À la lumière du témoignage de Levi-Strauss, on déduit que la garantie des droits et libertés du citoyen, qui ne maîtrise pas l'usage de la langue française, est subordonnée à la qualité de la traduction des éléments langagiers relevant de l'enquête ou du procès. En se plaçant du point de vue de celui qui parle et qui pense, on peut dire qu'il y a, dans la situation que l'auteur a observée, en jeu au moins trois rapports à la langue :

- Celui du locuteur créolophone qui entend le français comme une langue connue mais dont il n'a pas l'usage commun et use principalement du créole pour s'exprimer (le justiciable, plaignant ou accusé) ;
- Celui du locuteur créolophone et francophone (le traducteur) ;
- Celui du locuteur unilingue qui parle le français standard et ignore le créole (le magistrat).

Dans tous les cas de figure envisagés, un indicible tend à voiler les enjeux inconscients de cette distribution des langues. À partir de cet indicible, l'enjeu d'une pratique clinique est de favoriser un acte de parole. Peut-on envisager cette alternance, ce passage d'une langue à une autre autrement que comme une effraction ou une subversion ?

Cette constance procédurale conduit à repérer qu'un des enjeux de la parole se situe au plan de la liberté. Pour un citoyen, la défense de ses droits est déterminée par la légitimité discrétionnaire de la langue officielle. Le citoyen créolophone doit s'en remettre à la médiation d'une traduction pour y prétendre.

Notre démarche, dans ce travail, a été de recueillir les productions souvent éruptives et symptomatiques se manifestant à travers quelques modalités du discours et reflétant un aspect du lien social, afin de les analyser dans le contexte qui suit. L'unité hospitalière dédiée aux soins psychiatriques et à l'offre psychothérapeutique en milieu pénitentiaire dispose d'un espace restreint au sein d'un lieu de réclusion. C'est depuis cette enceinte que nos observations seront puisées. Nous tacherons aussi de proposer l'idée selon laquelle ce lieu contraint, se prête paradoxalement à la construction d'une aire de jeu social à la fois original et fragile. Cette analyse s'appuie sur les instruments de réflexion offerts par les disciplines et les sciences humaines précédemment citées. Aussi avant d'aborder l'objet de notre recherche, tel qu'il nous est offert par le terrain d'observation, nous chercherons à considérer les questions qui se posent en amont.

2. Appréhender le lien social à la lumière des configurations du langage et de la parole

2.1. Le mécanisme de la diglossie comme facteur de la décréolisation

L'étude d'une évolution selon certains observateurs, ou d'une forme de recul apparent (quantitatif et/ou qualitatif) de la langue créole au profit du français, a induit la notion décréolisation² (Bernabé, 1983, 1982 ; Pulvar, 2008) le plus souvent appréhendée dans l'idée d'une perte voire d'un péril, ou parfois envisagée selon une dynamique créative et potentiellement ouverte à la ruse (Bernabé, 2012 ; Glissant, 1997). Cette distribution comparative de l'usage des langues envisagée comme la résultante d'un dam ou d'un déficit, mais aussi comme le stigmate manifeste d'un contentieux, constitue un enjeu social et politique. Dans une perspective d'opposition frontale, cette situation relèverait, selon Bernabé, d'un rapport de force inégal entre langue dominante et langue dominée et participerait de façon déterminante au processus d'aliénation culturelle par une assimilation forcée et internalisée.

La première langue fut un temps radicalement avantagée par l'ensemble des politiques culturelles et éducatives en vertu de la légitimité et de la puissance d'une nation et d'un gouvernement appliquant la raison d'Etat visant, sur ce rayon, à l'unicité formelle de la masse parlante. Cet avantage, au nom de la recherche de l'unicité, va de pair avec le statut de la langue quand lui est attribuée la qualité de langue officielle. Ce parti pris se justifie par l'argument d'une intention accessoirement empreinte d'un souci d'ordre et de paix, et relève de ce que Michel Foucault nomme l'Etat de police (Foucault, 2004) avant l'avènement du libéralisme. De nos jours, bien que le monolinguisme d'Etat soit dénoncé et que les débats soient ouverts au sujet de la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires adoptée à Strasbourg le 5 novembre 1992, le conseil constitutionnel et le conseil d'état refusent le principe d'une liberté linguistique en France. Le multilinguisme est reconnu comme un fait pas comme un droit.

² Bernabé J., Fondal-Natal, p. 3, la décréolisation est envisagée comme un avalement (perspective glottophagique) progressif du créole par le français.

À partir de la notion de diglossie, proposée par Jean Psichari, puis Charles Ferguson, et reprise par Derek Bickerton, est considérée la relation entre deux langues en contact. Cette notion offre, dans le contenu de ses acceptions, un modèle traduisant un type de rapport envisagé à travers le prisme fascinant d'un enjeu spatial ou territorial.

2.2. Éléments d'un débat au sujet de la diglossie : aspect paradoxal de la limite entre langues en contact

Jean Bernabé (1983) s'oppose à la conception fergusonienne de la diglossie, en mettant en exergue la dynamique conflictuelle que recèle la présentation de cette notion, là où Ferguson décrivait une répartition hiérarchisée presque harmonieuse des usages des langues. Le premier auteur, usant d'une métaphore aqueuse, évoque, un mouvement intrusif d'infiltration s'étendant sur des espaces contigus puis, une absorption d'un espace probablement liquéfié, par un autre, précisément celui de la campagne par l'autre de la ville. Cette présentation suggestive s'appuie sur le registre imaginaire pour décrire l'extension océanique de la domination politique coloniale, puis postcoloniale, au domaine linguistique.

Lambert-Félix Prudent (2005) critique les positions de Bernabé en tant qu'elles tendent à l'affirmation identitaire, au désir mimétique et à la déviance maximale. C'est une autre thèse qu'il soutient et ainsi vient à considérer un espace intermédiaire, celui de l'interlecte voire l'existence de l'amorce d'une troisième langue (mésolecte) aux contours inachevés et sans cesse renouvelés entre acrolecte ou langue haute (qualifiée de matrice) et basilecte ou langue basse. Faut-il envisager de privilégier la notion de continuité au détriment de celle de frontière ou inversement ? Ce dernier auteur tente de démontrer la matérialité d'une zone intermédiaire qui se présente sous l'aspect d'une tension entre soit constituer une troisième langue soit venir illustrer la continuité entre les langues considérées dans le cadre d'un macrosystème langagier qui s'affranchit des frontières entre elles. Selon lui, il s'agit de « comprendre que les deux langues ne sont pas dans des cases exclusives et alternatives³ » mais tendent à former des mélanges ou à effectuer des emprunts dans ces espaces linguistiques. Il réfute à la fois la vision d'un face-à-face entre langues en contact et l'idée de leur indistinction bien qu'il évoque une fusion sur un certain registre :

« ...une constante activité d'alternance, de mixage des énoncés et de fusion des codes qui évoquait selon nous une activité de créolisation encore en cours » (Prudent, 2013 : 255).

Faisant écho, fortuitement ou pas, au propos de Saussure - qui s'énonce ainsi : « Il n'y a donc eu aucun jour où on ait pu dresser l'acte de décès de la langue latine, et il n'y a eu également aucun jour où on ait pu enregistrer la naissance de la langue française. Il n'est jamais arrivé que les gens de France se soient réveillés, en se disant *bonjour* en français, après s'être endormis la veille en se disant *bonne nuit* en latin » (Saussure, 2002 : 152) – Prudent illustre l'argument de l'impossibilité de situer objectivement la ligne de fracture entre les deux langues en utilisant cette phrase sur un ton ironique : « Ici vous avez du français, et le français c'est ceci... Et là vous avez du créole, et voilà le créole ! » (Prudent, 2013 : 268).

Mais un point, au moins, sépare ces deux arguments, l'un consiste à considérer une différence d'état de langue, une différence d'état d'une même langue en fonction du temps et du lieu alors que le second argument invoque une indistinction d'état face à deux états simultanés de langue. Il semble bien que l'enjeu soit de pouvoir considérer la frontière autrement. C'est-à-

³ Prudent, L.-F., « Enseigner créole et français ensemble, en Outre-mer », *Contextualisations didactiques Approches théoriques*, In Anciaux F., Forissier T. et Prudent L.-F., (dir.), pp. 249-282

dire non comme une barrière absolue mais à la fois comme une séparation et une condition de continuité. L'argument qui suit vient compléter et dépasser une analyse conduite selon le modèle de la dialectique hégélienne.

2.3. Conflictualité entre les langues et refoulement

Jacques Coursil (1996) envisage cette cooccurrence des deux langues selon une conflictualité se référant, entre autres, à des outils conceptuels issus de la psychanalyse. Le créole et le français sont soumis à la fois à des enjeux sociaux et subjectifs ou individuels. Aussi le créole est conçu comme forclos ou refoulé quand le français se présente en avant-scène. L'un s'exprime par le cri mutique quand l'autre articule le dicible pour masquer l'indicible suggéré par le « soleil cou coupé » (Césaire, 1948) emprunté à Guillaume Apollinaire et le « trou noir » d'Aimé Césaire (1971) ou pour y révéler son effet de masque.

Coursil affirme aussi que « Nulle part sur la planète et de tout temps, les langues ne sont en paix ». D'un point de vue plus nettement linguistique, s'il en est, il envisage cette dualité de langues, notamment à partir du concept de la fonction muette du langage. La fonction muette tient au dialogue intérieur dont le contenu demeure étranger aux vertus de la méditation comme à la volonté consciente. L'auteur met en exergue les limites induites par l'imprédictibilité et la non-consignation de la chaîne parlée soulignant ainsi la primauté du dialogue au niveau du sujet en tant qu'entendant dans l'instant présent. Cet instant est commun à tout participant du dialogue. Par l'intermédiaire d'un artifice allégorique, il développe sa thèse au sujet de la fonction muette de la langue créole dans la littérature antillaise en faisant remarquer, après Bernabé, que si le créole est propice au conte et à la chanson, il ne l'est pas en revanche à la forme littéraire du roman or c'est par le roman et en français que la plupart des écrivains antillais vont faire entendre « l'histoire de la muette qui parle »⁴. S'il est admis que créole et français se dialectalisent selon des modes de réciprocité inégalement répartis, Coursil considère que la langue muette court sous la langue qui parle, que la langue créole s'invite dans le français au creux du défilement des signifiants qui y sont produits. C'est ainsi que le sujet s'y représenterait et notamment illustrerait sa division.

Les langues créole et français « sont liées à leur destin de ne pouvoir exister l'une sans l'autre, la muette criant sous l'autre qui parle. Ainsi, la Créolité est une identité divisée et le créole, le cri muet assourdissant de tous les discours. Mais il faut noter une différence, somme toute assez subtile : en créole, le “cri” est dans la langue alors qu'en français il est hors la langue... »⁵

Cependant, Coursil rappelle un élément qui fait rupture par renversement des rapports du débat que nous tentons de relater. Cet élément induit est que la langue n'est, ni un pôle insulaire, ni un maelström qui ferait accueil aux locuteurs parce que c'est la langue qui est inscrite dans chaque sujet et non l'inverse, et de plus, cette inscription s'opère chez le sujet, moins en tant qu'il ne parle, qu'en tant qu'il écoute :

« La question de la parole est complexe et se présente sous forme d'un chiasme : l'entendant est le sujet qui dialogue, mais il ne parle pas ; l'inconscient est le sujet qui parle, mais il ne dialogue pas. Ce chiasme est une figure intégrée, car le sujet de l'inconscient qui parle est un entendant » (Coursil, 1996 : 99).

⁴ Coursil, J., in http://www.coursil.com/3_language.htm et dans *Césure*

⁵ Coursil, J., in http://www.coursil.com/3_language.htm et dans *Césure*

C'est à ce prix que le sujet s'entend dire « qu'est-ce que je viens de dire là ? Ce n'était pas ce que je voulais dire. Mon propos a dépassé ma pensée, etc. »

La formule qui définit la langue comme étant le langage moins la parole, institue à la fois, la place du sujet de l'inconscient, de l'entendant et celle du réseau de signifiants. La langue n'est pas un objet. Même considérée sous l'angle d'un objet, elle n'offre aucune prise à celui qui voudrait la ceinturer et s'appréhende plutôt comme la réalisation active et mouvante d'un rapport entre différentes valeurs opposées (parole, langage).

3. Choix de langues parlées et tues en prison en Martinique, dits et non-dits

Au cours de l'histoire coloniale française, les deux langues créole et français suivent dans l'usage des parcours croisés au gré des rapports sociaux. C'est ce que Jean Bernabé (1983 : 40-44) identifie en définissant différentes étapes :

- celle du premier reniement du créole qui serait consécutif ou du moins contemporain, à la promulgation du Code noir qualifié de première grande rupture de l'histoire antillaise ;
- celle du deuxième reniement du créole après l'abolition de l'esclavage, « ce sont les descendants d'esclaves eux-mêmes qui rejettent le créole ;
- celle du réinvestissement des békés dans le créole à la fin du XIX^e siècle.

Il apparaît que de façon insistante, la relation des locuteurs au langage bute sur un embarras qui est consécutif au rapport de domination linguistique. Quel est la traduction de cet imbroglio dans des champs plus étroits de la société et notamment dans l'espace carcéral ?

Dans notre méthodologie d'enquête, plusieurs sources ont été privilégiées, les témoignages informels des professionnels (surveillants ayant une longue expérience de leur métier, personnels du service de soins.), les observations au fil d'une dizaine d'année des interactions entre les principaux protagonistes présents dans l'établissement (personnes détenues, membres de l'administration pénitentiaire de niveaux hiérarchiques différents), les contenus des entretiens des patients que nous recevons. Nous avons aussi, implicitement, consignés, les bruits, les cris intempestifs qui environnent notre espace de travail et dont le sens ne nous est livré que parfois, et partiellement par un témoin du moment.

À l'aune de notre pratique en milieu carcéral, nous présentons les éléments qui s'y réfèrent. En prison, l'adresse directe à l'allocutaire sous la forme écrite en français entre l'administration judiciaire et la personne détenue est le mode prescrit pour les échanges formels (demande d'audience, convocations, informations...). Depuis le vote de la loi n° 94-665 du 4 août 1994 proposée par Jacques Toubon, ministre de la culture et de la francophonie, dans le prolongement d'une politique, protectionniste sur le plan culturel, en opposition idéologique à celle promue par les gouvernements socialistes, sous la présidence de François Mitterrand, seul le français a droit de cité sur les lieux de travail.

Cette préséance du français notamment dans les prisons françaises a été récemment réaffirmée par le ministre de la justice et garde des sceaux, Jean Jacques Urvoas⁶ en réponse aux recommandations du contrôleur général des lieux de privation de liberté, madame Jacqueline Hazan⁷. Cette dernière à l'appui de la loi⁸ a qualifié d'anomalie grossière, l'utilisation de la

⁶ *Journal Officiel de la république française*, n°0290 du 14 décembre 2016, texte n°131

⁷ *Journal Officiel de la république française*, n°0290 du 14 décembre 2016, texte n°131

langue créole entre surveillants à la maison d'arrêt des hommes du centre pénitentiaire de Fresnes.

Au centre pénitentiaire de Ducos, le personnel occupant des rangs hiérarchiques élevés (les « gradés »), bien que créolophone pour la plupart et le personnel de direction, s'expriment exclusivement en français. Il est attendu que les personnels de rangs les moins élevés, ainsi que la personne détenue, s'adressent aux premiers dans la même langue.

Néanmoins plusieurs surveillants, interrogés sur leur expérience passée et présente à propos des échanges verbaux qu'ils entretiennent avec les personnes détenues, affirment que quand un détenu antillais adresse la parole à un surveillant, la conversation se poursuit en langue créole dans la plupart des cas. De même quand c'est le second qui est à l'initiative de l'échange, c'est le plus souvent en créole qu'il s'exprime face à une personne détenue créolophone. Dans les situations conflictuelles, par exemple quand le détenu se montre récalcitrant, le surveillant peut s'exprimer en français sur un ton ferme, mais il est amené, afin d'obtenir l'effet perlocutoire de son message, notamment quand le premier persiste dans son attitude réfractaire, à crier un ordre, cette fois en langue créole.

Le Service Médico-Psychologique Régional (SMPR) qui est un service hospitalier dédié aux soins psychiatriques et à l'offre psychothérapeutique dans lequel nous travaillons, constitue un lieu de parole où se développe suivant des dynamiques propres, un type de lien social que nous allons illustrer. Ce service est sollicité, sous la forme de courriers rédigés en français, en anglais ou en espagnol provenant de personnes détenues, également sous la forme d'appels téléphoniques et de courriers, formulés en français, provenant de personnels de l'administration pénitentiaire. Ces différentes formes d'interpellations s'effectuent dans la perspective de l'accueil d'une personne détenue à sa demande ou à la demande d'un tiers (personnel de l'administration pénitentiaire). Cette personne détenue est reçue par un professionnel du service (infirmier, assistante sociale, psychologue, médecin).

La plupart des témoins conviennent qu'une discrimination sexuelle non déclarée opère dans l'usage des langues en Martinique, le créole étant la langue utilisée prioritairement par les garçons et le français, la langue symbole de bonne éducation, par les filles (Condon, 2004). Quand un homme bilingue créolophone et francophone s'adresse à une femme en suivant les formes requises en matière d'égard et de galanterie, il fait prioritairement usage de la langue française en position d'acrolecte. Ces règles de politesse tendent à s'émousser quand les interlocuteurs hommes et femmes se connaissent et s'accordent sur un certain degré de complicité. Il n'est pas rare, alors, d'observer que l'usage du créole tende à égaler celui du français.

L'espace d'un service de soins notamment en milieu carcéral n'est pas évidemment pas dédié à l'entretien d'un lien de complicité, cependant, la mission de service public et d'aide à la personne implique des emplois nuancés du langage et des langues.

Nous avons interrogé quelques-uns de nos collègues, infirmiers, cadre infirmier, assistante sociale, médecin, au sujet de la langue utilisée par les personnes détenues lors de leurs premiers échanges verbaux. Nous obtenons les réponses suivantes figurant dans le tableau 1.

⁸ La loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française précise : Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. L'article 2 de la constitution du 4 octobre 1958 précise : La langue de la république est le français.

Groupes de Personnes détenues Personnels du SMPR	A : Hommes de moins de 30 ans créolophones francophones	B : Hommes de plus de 50 ans créolophones francophones	C : Femmes créolophones francophones	D : Mineur(e)s créolophones francophones	E : Hommes ou Femmes créolophones anglophones
Infirmier créolophone francophone	A s'adresse en français ou en créole lors des premiers échanges et en créole au-delà	B s'adresse en français ou en créole lors des premiers échanges et idem au- delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse le plus souvent en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en créole lors des premiers échanges et au- delà
Infirmière créolophone francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en créole lors des premiers échanges et au- delà
Infirmière créolophone francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges mais pas toujours au- delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges mais pas toujours au- delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en créole lors des premiers échanges et au- delà
Infirmière francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en anglais lors des premiers échanges et au- delà
Cadre infirmier de sexe féminin créolophone francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges mais pas toujours au- delà	B s'adresse parfois en créole lors des premiers échanges et au-delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges mais pas toujours au- delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en créole lors des premiers échanges et au- delà
Médecin de sexe féminin francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en anglais lors des premiers échanges et au- delà
Médecin de sexe masculin francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en anglais lors des premiers échanges et au- delà
Assistante sociale créolophone francophone	A s'adresse toujours en français lors des premiers échanges mais pas toujours au- delà	B s'adresse toujours en français lors des premiers échanges mais pas toujours au- delà	C s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	D s'adresse toujours en français lors des premiers échanges et au-delà	E s'adresse en créole lors des premiers échanges et au- delà

Tableau 1 : Formes initiales de l'adresse d'une personne détenue à un soignant

Si le personnel soignant est un homme francophone et créolophone et si la personne détenue est un homme francophone et créolophone (homme de moins de 30 ans ou de plus de 50 ans) tout ou partie de l'échange a lieu en langue créole. Les mineurs créolophones et francophones s'adressent, pour la plupart, à l'adulte en français. Le personnel soignant prend l'initiative de parler au jeune détenu en créole pour favoriser la communication.

Si le personnel soignant est un homme francophone et créolophone et si la personne détenue est une femme francophone et créolophone, l'échange aura lieu en français.

Si ce personnel est une femme francophone et créolophone et si la personne détenue est un homme bilingue, francophone et créolophone, l'échange se déroule essentiellement en français. L'usage du créole, de la part de la personne détenue, à l'adresse d'une femme défie les usages, et peut être considéré comme un signe de familiarité voire de grossièreté. Seul le bénéfice du grand âge induit une tolérance à ce sujet.

Si le personnel soignant n'est pas créolophone, et si la personne détenue est un homme ou une femme bilingue créolophone (français-créole ou anglais-créole), l'échange aura lieu essentiellement en français ou en anglais quand il s'agit d'une personne détenue anglophone et créolophone.

Néanmoins des médecins non créolophones témoignent du fait que nombre de patients s'adressent à eux d'abord en français, puis introduisent certaines phrases en créole au gré de l'intercompréhension soignant-soigné. Le patient créolophone semble faire fi du fait que l'allocutaire ne parle pas la même langue que lui. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle, il lui fait implicitement crédit de compréhension dans un contexte transférentiel. Certains soignants embarrassés semblent entrer en résistance face à cette amorce de lien de transfert⁹. Un autre hiatus est à noter dans la distribution de l'emploi des langues dans les situations suivantes :

- Quand des membres du personnel masculin, du service de soin, créolophones s'adressent, mutuellement, la parole à l'occasion d'échanges professionnels ou informels, une partie des échanges verbaux se fait en créole et une autre partie en français. Nous faisons le même constat, en observant les échanges entre membres du personnel, créolophones de sexe féminin.
- Quand l'équipe se retrouve en réunion de synthèse, qu'il y ait ou pas de personnels non créolophones, l'ensemble des échanges a lieu en français.

Le témoignage des soignants permet de noter que :

- Les mineurs (groupe D) sauf quand ils sont sollicités par un personnel masculin créolophone, s'expriment prioritairement en français ;
- Les femmes créolophones et francophones (groupe C) s'adressent uniquement en français à tous leurs interlocuteurs ;
- Les femmes créolophones et anglophones (groupe E) utilisent soit le créole soit l'anglais suivant que leur interlocuteur soit bilingue (créolophone-francophone) ou unilingue (francophone) ;
- Les hommes de moins de 30 ans, créolophones et francophones (groupe A) s'expriment volontiers en créole aux infirmiers créolophones, s'adressent aux infirmières bilingues ou unilingues en français ;
- Les hommes de plus de 50 ans, créolophones et francophones (groupe B) s'adressent à l'assistante sociale ou à l'infirmière cadre en français et en créole.

Notre pratique nous conduit à avancer que le patient comme le soignant ou le clinicien, font des choix conscients et inconscients dans l'articulation des langues qui les habitent. Malgré les tensions en jeu, en milieu pénitentiaire, les personnes détenues, en position de patient dans un service de soins, observent un certain nombre de règles sociales. Ont-elles été précédemment acquises au cours de leur vie antérieure à l'enfermement ? Sont-elles induites par la pratique sociale spécifique au lieu de soin ?

La dimension sexuelle, les feux de l'abstinence propices au redoublement de l'appétit et à la violence des manifestations pulsionnelles, l'enjeu de séduction, l'actualisation d'un écart entre l'expérience du quotidien et les aspirations inabouties, induisent chez nombres de personnes détenues de devoir faire face à l'ajournement de la satisfaction de leur poussée pulsionnelle. En ce qui concerne les hommes, l'enjeu est l'observance de règles minimales de

⁹ Le transfert est une notion incontournable de la clinique se référant à la psychanalyse, ses effets ne sont moins présents chez des praticiens qui n'en considèrent pas forcément la portée.

courtoisie. Plus généralement, face aux interlocuteurs professionnels du service de soin, la plupart des personnes détenues s'acquittent de devoir user de stratégies se traduisant par des choix de langues¹⁰. S'agit-il d'efforts ponctuels que la plupart s'appliquent à faire quand ils pénètrent cet îlot bénéficiant encore d'un fragile préjugé favorable, au sein du lieu de réclusion ? Comment s'explique la pertinence, pour un locuteur donné, de procéder à des choix de langue en fonction du lieu où il se trouve, en fonction des circonstances, en fonction de l'interlocuteur, de sa fonction, de son âge, de son sexe ? Quelles configurations signifiantes singulières peuvent venir donner du sens à ces changements de langues opérés sans transition apparente par un sujet au milieu d'une conversation entamée dans un premier idiome généralement le français ?

Jean Marie Prieur fait remarquer que dans le cas général, « l' "entre deux langues" n'est pas nécessairement et toujours expérience du malaise et de la douleur », mais il admet aussi que cette situation de langue en contact peut être, néanmoins, « souvent vécu comme un espace d'oppression psychique, comme la marque d'un clivage radical de la subjectivité » (Prieur, 2006 : 111-118).

Ce qui caractérise l'expérience que nous avons de ces aménagements divers de la relation à l'autre dans l'espace de soin se résume dans le terme de clivage. Ce clivage est à la mesure de la discordance constatée avec ce qui se passe dans des espaces voisins, les couloirs de circulations, les unités de vie, les cellules. De sorte que le service de soin, le SMPR représente partiellement un havre attractif pour certaines personnes détenues. Néanmoins les signifiants « fou », « moun' fou » que nombre de personnes détenues ou pas, emploient pour désigner ce service, tempèrent cette dite attractivité. Hors de cet espace, ce sont d'autres interactions entre les acteurs de l'institution carcérale qui entrent en jeu, le plus souvent basés sur des rapports de force, de domination et de soumission. La question du maintien de l'ordre se présente sous d'autres hospices.

4. Recherches circonscrites à une modalité du discours procédant de la violence verbale

4.1. Vociférations, menace et blessure verbales

Nous réduisons l'horizon de notre sujet d'étude à l'une de ces réalisations atypiques de la modalité d'énonciation qui vont du cri, à l'injure ou l'insulte, en passant par la vitupération, l'invective. Pour des raisons de clarté de l'exposé nous ne faisons qu'évoquer les situations où les manifestations d'un conflit s'exposent sous la forme de vociférations, de menaces ciblées en direction d'un ou de plusieurs allocutaires identifiées, sous celle de menaces généralisées ou encore sous celles d'expressions qui s'apparentent à ce qu'Edouard Glissant dénommait « le délire verbal coutumier » (Glissant, 1973).

S'agissant des menaces généralisées, elles peuvent se présenter sous la forme suivante :
« Man ka koupé tèt yonn di zot isi-a, man pa mélé épi sa ! » ce que l'on peut traduire en français par : « Je coupe la tête de l'un d'entre vous, peut m'importe. »

¹⁰ L'usage d'un questionnaire soumis à nos collègues nous permettrait de quantifier à partir des réponses obtenues une estimation moyenne de leur expérience.

Bernabé repère la singularité qui résulte de l'approche de l'injure ou de l'insulte dans la langue créole. Ainsi, il indique :

« Si nous prenons, en effet, le cas de l'insulte et du juron, il ne nous semble pas qu'ils ressortissent, du moins en créole, aux catégories énonciatives habituellement recensées – s'agissant de langues comme l'anglais ou le français – dans la règle de réécriture de la modalité de phrase. [...] si le mécanisme syntaxique de la production de l'insulte peut avoir des points communs avec ceux qui sont utilisés dans la déclaration, l'ordre ou l'exclamation, il ne se confond pas avec eux » (Bernabé, 1983 : 353).

Dans son projet, l'auteur, se référant au courant linguistique « Speech act theory » de John L. Austin, tente d'isoler la phrase virtuelle de base, phrase supérieure ou hypersentence, qui constituerait le socle type de la composition d'un énoncé. Il fait remarquer qu'en créole, l'énoncé d'insulte est exclu des critères de définition de la modalité de phrase. Les observations relevées permettent sinon d'expliquer mais au moins de poser l'hypothèse de caractères singuliers dans la composition de l'injure en tant que production langagière, c'est une piste que nous tâcherons de suivre plus loin.

Prenons le temps de souligner que la notion de modalité se décline sous des formes multiples, même quand elle est circonscrite dans le champ linguistique. Mais plus fondamentalement, elle appartient à un ensemble d'arguments qui supportent l'hypothèse de la primauté du locuteur voire de sa maîtrise perlocutoire vis-à-vis du discours. Une des lectures de la pragmatique tend à mettre en exergue l'aspect conventionnel et codique du langage. Dans cette perspective la fonction de l'allocutaire, pour autant qu'il se confonde avec le destinataire, est ignorée ou secondarisée. La théorie psychanalytique depuis Lacan réfute ce point de vue, il est de même pour certains courants linguistiques. Nous avons vu avec Coursil - en référence au caractère dialogal de l'énonciation promue par Emile Benveniste - que dans le dialogue, celui qui parle, autrement dit le locuteur ou destinataire, se trouve face à l'imprédictibilité de son message.

L'acte de parole, dont l'injure constituerait l'un des traits les plus saillants¹¹, doit nécessairement être élaboré par l'allocutaire, c'est ce qu'admettent Dominique Lagorgette, Pierre Larrivée, à propos de l'insulte, cependant le premier auteur considère, par ailleurs que les « conditions de félicité » (Lagorgette, 2003 : 171-188) de l'acte reposent plus globalement sur un contexte, une constellation de causes.

Formulé autrement, il est dit que « le marqueur illocutoire (effet sur l'interlocuteur) de l'insulte ...[est]... la résultante complexe d'un ensemble de faits particuliers » (Auger, Fracchiolla, Moïse et Schultz-Romain, 2008). Nous considérons comme pertinent le rôle déterminant de l'allocutaire dans la validation de cet acte qui va bien au-delà d'une « formule d'épouvantement » (Beaumat, 2007).

En français, l'injure ou l'insulte (sans même étendre cette amorce d'analyse comparative à la liste d'autres termes voisins comme l'invective, l'outrage, le gros mot, la diffamation, la vanne etc.) ne recouvrent pas le même champ sémantique, cependant les deux termes

¹¹ « L'injure annihilante est un des points culminant, c'est un des pics de l'acte de parole » : Lacan J., *Le séminaire, livre III*, p. 115

dégagent un spectre suffisamment large pour permettre de rendre compte de connotations communes. À l'instar de la définition, par Lagorgette, de l'insulte à l'époque médiévale, cette modalité formulée en langue créole, apparaît « un acte d'agression et comme un prédicat qui porte sur l'essence de l'allocutaire ».

Le terme *jouvé* en créole correspond à l'injure entendue comme l'utilisation de lexèmes ou de syntagmes dont l'architecture est souvent prévisible.

Dans le quotidien l'injure constitue un événement qui vient marquer, par un acte de parole, de façon dépréciative, même silencieuse, et souvent allusive, l'expression de conflits entre une personne, un être parlant et un autre qui peut être lui-même. Elle peut s'énoncer à l'encontre d'un objet. L'injure, prologue de la métaphore, a sans doute sa place entre « le crime et le génie » (Lacan, 1966 : 891), proférée par les détenus, dans le cadre pénitentiaire, elle vise prioritairement à transformer l'autre au regard et au-delà des contraintes du lieu.

4.2. Quels types d'injures et adressées à qui ?

L'injure d'une personne détenue à l'égard de son interlocuteur le plus fréquent qu'est le surveillant est interdite et fait l'objet d'une sanction disciplinaire. L'injure entre détenus est un phénomène quasi permanent, elle s'entend à une fréquence soutenue voire insoutenable. Elle indique au tiers injurieux, par sa simple présence dans les lieux, la réalité flagrante d'un conflit ici ou là.

La question de l'adresse est une donnée constante si on considère que la personne détenue qui injurie fait appel, et que cet appel vise même un au-delà de l'enceinte carcérale. L'injuré n'est donc pas toujours identifiable ou pas toujours présent dans le champ de vision de l'injuteur. Il est rarement nommé, mais son identité peut être connue de nombres d'injuriés. Formellement l'injuré est surtout un injurieux, car l'injuré principal est une injuriée et elle est absente, c'est une seule et même figure, celle de la mère. L'injure ne se dit pas, elle se crie, elle se hurle, dans la perspective d'atteindre le plus violemment possible le destinataire, fut-il absent. L'injure dans ce contexte est très rarement dirigée ouvertement vers un personnel soignant dans un vis-à-vis interlocutoire, certains patients s'y adonnent suivant un mode d'adresse impersonnelle, à la cantonade, dans la dynamique d'un mouvement de départ, sortant d'une salle de soins ou de consultation ou au seuil de la porte d'accès au service. Elle s'apparente à un maugréement, une injure destinée au collectif.

Cet acte de langage ou mode de franchissement de la parole n'a pas la même fonction suivant le rapport que le sujet entretient avec le langage, autrement dit son mode d'assujettissement qu'il soit du côté de la névrose, de la psychose, de la perversion ou encore dans les frontières marécageuses, entre eau et terre, du borderline. Dans la psychose, l'injure cristallise la réduction du circuit de la parole à un face à face, entre *je* et *tu*. Cette dualité est repérable dans la situation où le président Schreber (Freud, 1984) est traité de *luder* ou charogne par Ahriman sa copie ou son ombre dégradée. Elle l'est également quand dans son délire cette patiente de Jacques Lacan s'entend qualifiée de truie par un homme qu'elle ne peut que haïr en tant qu'amant de sa voisine prétendument persécutrice (Lacan, 1984).

Dans son séminaire consacré à la question des psychoses entre 1955 et 1956, Lacan fait remarquer le statut singulier du *tu* comme « une façon de hameçonner l'autre... dans l'onde de la signification » (Lacan, 1984 : 337). En somme, nous sommes amenés à considérer ce qui distingue fondamentalement l'insulte dans la psychose, c'est d'être construite via un

accrochage à l'image, découlant du rapport, défectueux, au signifiant (et plus généralement aux signifiants primordiaux) auquel doit faire face le psychotique, le face à face qui en découle est empreint, soit d'une crainte soit d'une haine ou encore, d'une agressivité démesurée visant l'autre suivant un registre unique. Dans ce registre, la dualité, portée par l'image captatrice, n'est accueillie que dans un saisissement érotisé. Lacan dans son séminaire précise :

« L'image prend en elle-même et d'emblée la fonction sexualisée, sans avoir besoin d'aucun intermédiaire...La relation imaginaire s'instaure toute seule, sur un plan qui n'a rien de typique, qui est déshumanisant, parce qu'il ne laisse pas place à la relation d'exclusion réciproque qui permet de fonder l'image du moi sur l'orbite que donne le modèle de l'autre, plus achevé » (Lacan, 1984 : 231).

Un patient souffrant de psychose se plaignant de ses hallucinations verbales, nous confie qu'il injurie copieusement « celui » qui lui parle, lui donne des ordres ou commente ce qu'il fait. Il vit comme un harcèlement, cette présence seconde qu'il voudrait faire disparaître, et témoigne du fait qu'aucun des puissants psychotropes qu'on lui administre depuis des années n'ait pu atteindre cet objectif partagé avec le psychiatre.

Evelyne Larguèche souligne l'importance de la dimension du tiers, manifestement manquante dans la psychose, dans l'injure et déplore la priorité accordée dans les études sur l'injure, à ce qu'elle a dénommé l'injure interpellative (Larguèche, 2011 : 355-365) réduite au couple injurieur-injurié. Cette dimension du tiers se déduit plus aisément en considérant ce qu'elle appelle l'injure référentielle qui suppose trois places, celles de l'injuteur, de l'injurié et enfin de l'injurié. Mais il convient d'envisager la non-consistance de ces places dans le dialogue. Tant le *tu* de la dite deuxième personne que le *il* de la dite troisième personne ne sont pas consistant dans le dialogue.

Coursil en fait la démonstration en soulignant au préalable l'incompatibilité de la catégorie de la personne et de celle du nombre. Dans son propos, il précise que « les indices de personne ne sont pas transmis, mais convertis » (Coursil, 2000 : 45). Cette remarque met en exergue le fait que l'entendant, de son point de vue, occupe paradoxalement la position 1 dans le dialogue. En effet, c'est à lui qu'il revient au bout du compte de se reconnaître ou pas (de se compter ou pas) dans le *tu*, le *nous* ou même le *il* énoncé par celui ou celle qui parle et occupe conventionnellement cette position 1 de la première personne. Quand celui ou celle qui parle dénommé A en position 1 dit *je* ou *moi*, l'écouter dénommé B à partir de sa position également 1 convertit ce qui est dit en *il* ou *lui*. En conséquence de quoi : « Dans le dialogue, la personne se donne renversée comme dans un miroir » (Coursil : 47).

En bref, s'il y a à considérer une distribution triadique des places, c'est pour autant que l'entendant, potentiel injurié, se compte et de la façon dont il se compte ou se décompte dans l'énoncé produit par le parlant et au gré de la place qu'il considère occuper, il sera soit injurié soit injurieux.

4.3. L'injure au lieu d'adresse

Nous emprunterons à Benveniste la mise en évidence de la dimension transgressive qui émane de l'expression blasphémique et la dimension créative qui ressort de l'euphémie (Benveniste, 1966 : 254-257). Considérée sous l'angle de la blasphémie comme entend l'auteur, l'injure

pose la question du rapport à la loi chez le sujet. La blasphémie, distincte du blasphème, relève de bout en bout du « procès de parole », elle est ainsi définie :

« ...elle consiste, dans une certaine manière, à remplacer le nom de Dieu par son outrage. Il faut prêter attention à la nature de cette interdiction qui porte non sur le “dire quelque chose” qui serait une opinion, mais sur le “prononcer un nom” qui est une pure articulation vocale. C’est proprement le tabou linguistique : un certain mot ou nom que l’on ne doit pas passer par la bouche... ce nom doit en même temps continuer d’exister en tant qu’interdit » (Benveniste, 1966 : 255).

Ainsi nous pouvons nous intéresser d’une à ce type d’injure courante en Martinique qui nomme les parties parmi les plus érotisées du corps de la mère mais interdites à l’enfant. Les parties dites « honteuses », la vulve, les fesses, le clitoris, ont en commun de faire bord à des dits trous qui sont nommés à cette occasion. Le terme « tchou » détermine indistinctement l’intérieur, la cavité, le vagin, l’anus, le rectum, le ventre, mais aussi le corps en tant que représentant de soi : « Mété tchou-w la, tiré tchou-w la ! » (Mets-toi à cet endroit, sors de là !), dont l’équivalent édulcoré est « Mété ko-w-la, tiré ko-w la ». Ces injures s’instituant de façon univoque comme insultes, on peut citer parmi les plus communes : Bonda manman-w (les fesses de ta mère) ; Koukoun manman-w (la vulve de ta mère) ; Landjet manman-w (le clitoris de ta mère). Nous y trouvons dans l’ordre de la chaîne parlée trois éléments :

- la connotation sexuelle associée à un morceau, un bout du corps ;
- la référence à la figure maternelle sur qui est prélevée ce morceau ;
- le « tu ou toi », la deuxième personne en qualité d’injuriée potentielle.

La blasphémie concerne ici une représentation sacralisée voire fétichisée de la mère. Elle fait ainsi l’objet de tabou linguistique en particulier sur le registre sexuel. Le statut des attributs sexuels de la figure maternelle déifiée, est d’être exclu du registre des mots prononcés. Ce type d’injure équivaut à une profanation qui entache la pureté de la mère. Cette mère n’est pas la mère en général, mais celle de l’injurié, ce qui devrait épargner tous les injuriers. Mais cette place n’est pas garantie, aussi il arrive que l’allocutaire s’interpose et demande : « Ba ki moun’ ou ka palé la-a ? » Ce qui peut être traduit ainsi : « À qui tu t’adresses en disant cela ? ».

Le procès œdipien est donc convoqué sous forme allusive. Le corps de la mère est réduit à l’état de morcèlement au voisinage d’un orifice. Ce tabou constitue un interdit suffisamment partagé pour que sa transgression provoque chez l’injurié une mise en demeure de réagir. À croire que l’instance de la loi nécessite une réactualisation de l’interrogation de l’objet prohibé via sa nomination.

On entend aussi un type d’injure où l’injurié est directement interpellé :

« Makoumé, ti makoumé, pédé ! » : termes qui désignent l’interlocuteur comme homosexuel.

Ou encore « I salop ! » formule contractée de « Ich salop » soit en français « enfant de salope » ou « enfant de pute ».

Paradoxalement, cette dernière forme d’injure ne charrie pas la même force illocutoire que celles qui décrivent les bouts de corps de la mère ou encore l’injure qui enjoint le destinataire de transgresser l’interdit de l’inceste : « Ay koké manman-w ! », ce qui en français donnerait : « Va donc coucher avec ta mère ». Dans ce cas le thème œdipien confine au réel au creux de

l'obscène. Certains locuteurs présentent une forme réduite de cette injure, faisant l'emprunt de son équivalent anglais « *fucking* » tout en l'insérant dans une formule créole.

Nous pouvons noter pour finir que certains propos qui ne relèvent pas de l'insulte dans leur composition, certaines attitudes silencieuses, un regard, un geste, peuvent être reçus comme une injure, comme un affront, un manquement au respect. La fréquence de leur occurrence entraîne la question suivante : Qu'est-ce qui se répète à travers cette persévération à composer des situations propices à la confrontation ?

8. Conclusion et pistes de réflexion

Nous faisons le constat que lorsqu'un locuteur cherche à se faire entendre et principalement à se faire reconnaître, certains diront à se faire remarquer, il hurle au prix de ne pas se faire comprendre. Qu'est ce qui veut donc se dire quand la muette s'applique au hurlement ? Ce constat sans être spécifique au milieu pénitentiaire fait signe de l'urgence que peut ressentir pour une personne incarcérée d'obtenir de l'autre la reconnaissance de sa subjectivité.

Nous avançons que quand la personne détenue cherche à se faire comprendre notamment par celui qu'elle désigne comme rival. Elle accorde prioritairement à la langue créole la valeur perlocutoire de son propos. Cette priorité contextuelle est utilisée par d'autres locuteurs dans diverses situations et peut, même, être observée, dans le quotidien familial, entre une mère et son enfant, par exemple. La mère substitue à son propos énoncé d'abord en français, une formulation en créole quand l'enfant tarde à obéir à ses injonctions.

Nombre de protagonistes en prison tendent à élire la langue créole dans le but délibéré d'obtenir l'effet injure en considérant son efficacité percussive et perlocutoire supposée à l'égard d'autrui. Il s'agit pour les premiers de pousser l'autre, les autres, à réagir à une blessure obtenue par les mots. La joute verbale sollicite le corps, l'engage à une préparation à la lutte. Nous avons circonscrit nos remarques à ces quelques observations issues d'une expérience limitée à l'espace carcéral et avons mis en exergue cette thématique autour d'un type d'injure qui offre peu de variations dans sa composition syntaxique (bout de corps (la mère (l'injurié))) ou encore (l'injurié (commerce sexuel (la mère (l'injurié)))).

Le créole martiniquais vient actualiser les nombreuses possibilités combinatoires pour qu'un idiome se différencie en devenant une langue, tout en gardant dans le voisinage relatif qu'elle entretient avec toutes les autres langues, la qualité d'être un système composé d'entités négatives ayant un certain nombre de modalités suffisamment régulières pour être identifiables, par opposition ou comparaison à celles d'autres langues.

Le créole et le français sont des langues dites en contact et illustrent sans doute le paradoxe de l'écart et du lien ou comme le faisait remarquer Bernabé, à propos du mécanisme d'emprunt, « la dynamique de l'identité et de l'altérité » (Bernabé, 1983 : 78). Il est possible de considérer chaque fois qu'un locuteur emploie un néologisme, une nouvelle forme d'emprunt, une dite faute de style ou de grammaire, il tend inconsciemment à réaliser ce que Prudent désigne par les termes de « créolisation en cours ». Le créole continue de se créoliser par l'action des locuteurs que ce soit en empruntant les chemins du gallicisme, de la déviance maximale, ou du créolisme.

Les coordonnées du lien social en Martinique ne se réduisent pas à des *réalia* inanalysables, elles ne sont pas non plus offertes à ciel ouvert comme la plus banale évidence. L'éclairage de plusieurs disciplines est incontournable pour tenter d'en saisir l'intelligibilité. Les formes les plus symptomatiques de l'enjeu politique se traduisent par l'organisation de l'ordre social au détriment de son complément, la promotion d'un lien apaisé. Cesare Becarria définissait la justice comme étant « le lien qui unit les intérêts particuliers » (Becarria, 1991 : 64).

L'œuvre du corps social se réalise pour une grande partie, sans académie sous la houlette d'une logique imprévisible. L'un des moteurs de cette réalisation réside dans l'artifice de l'écart qui fonde le désir chez un sujet en butte au manque. Les manifestations violentes allant jusqu'à la mise en question de la loi à travers les délits voire les crimes sont potentiellement redondantes dans l'expression parlées. Sauf que la parole s'élabore au fil d'un procès qui la distingue de la chose. Les vociférations parfois délirantes, mais plus particulièrement l'injure, pour la plupart des créolophones, trouvent leur légitimité d'acte de parole essentiellement voire exclusivement dans la langue créole. Cette insistance apparaît plus comme l'indice d'une détresse que comme celle d'un choix affirmé.

À quelles fonctions vient-elle répondre ? Qu'est-ce qui fait échec dans sa réalisation dans le contexte carcéral pour qu'il soit nécessaire qu'elle se présente sous la forme d'une demande avortée ? Puisqu'elle se pose comme une mise en acte de la destructivité.

Références Bibliographiques

- Anciaux, F. Forissier, T. et Prudent, L-F. (dir.) (2013). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. Fracciolla, B. Moise, C. et Schultz-Romain, C. (2008). De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions, Congrès mondial de linguistique française, Discours Pragmatique et interaction, Paris.
- Beaumat, E. (2007). Pour une systématique de la violence verbale chez le capitaine Haddock in *Invectives et violences verbales dans le discours littéraire*, (dir de) Larochelle M.H. Laval : P.U.L.
- Beccaria, C. (1991). *Des délits et des peines*. Paris : Flammarion
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Blais, J. (2002). *Fonction du père et récidive : mots de passe et impasses*, Thèse de Doctorat non publiée. Toulouse : Université II, Le Mirail.
- Blanc, M. et Hamers, J. F. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga
- Bernabé, J. (1982). Contribution à une approche glottocritique de l'espace littéraire antillais. *La Linguistique*, 18, 85-109.
- Bernabé, J. (1983). *Fondal-Natal*. Paris : L'Harmattan.
- Bernabé, J. (2012). *Archipélies n°3-4 de la créolisation culturelle*. Schoelcher : EPU
- Césaire, A. (1948). *Soleil cou coupé*. Paris : Le cadrangle.
- Césaire, A. (1971). *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris : Présence africaine,
- Condon, S. (2004). Pratiques et transmission des créoles antillais dans la "troisième île", *Espace populations sociétés* [En ligne], /2 | 2004, mis en ligne le 21 janvier 2009, consulté le 27 octobre 2016. URL : <http://eps.revues.org/182> ; DOI : 10.4000/eps.182.
- Coursil, J. (1996). Éloge de la muette. Dans *CESURE La Commotion des Langues Revue de la Convention Psychanalytique*. Paris. http://www.coursil.com/3_language.htm.
- Coursil, J. (2000). *La fonction muette du langage*. Petit-Bourg : Ibis rouge.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*. Cours au collège de France 1978-1979, Paris : Gallimard.

- Freud, S. (1984). *Cinq psychanalyses*. Paris : P.U.F.
- Gadet, F. Varro, G. (2006). Le “scandale” du bilinguisme, *Langage et société*, 116, 9-28.
- Glissant, E. (1973). Sur le délire verbal, Collectif, *Acoma* n°4/5, Paris : Maspero
- Glissant, E. (1997). *Le discours antillais*. Paris : Gallimard
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hazan, J. (2016). Recommandations en urgence du 18 novembre 2016 du Contrôleur général des lieux de privation de liberté relatives à la maison d'arrêt des hommes du centre pénitentiaire de Fresnes (Val-de-Marne). *Journal Officiel de la république française*, n° 0290 du 14 décembre 2016, texte n° 131.
- La Boétie (de), E. (1983). *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Flammarion
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil
- Lacan, J. (1981). *Le séminaire 3 Les psychoses*. Paris : Seuil.
- Lagorrette, D. (2003). Les syntagmes nominaux d’insulte et de blasphème : analyse diachronique du discours marginalisé. *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses*, número extraordinario, 171-188.
- Lagorrette, D. et Larrivée, P. (2004). Interprétation des insultes et relation de solidarité. *Langue française*, 4(144), 83-103.
- Larguèche, E. (1983). *L’effet injure De la pragmatique à la psychanalyse*. Paris : P.U.F.
- Larguèche, E. (2011). Et si l’injure ne se racontait pas. *L’Homme*, 198-199, 355-365.
- Levi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.
- Obry, V. (2008). Violence verbale : autour des travaux de Dominique Lagorrette sur l’insulte, *Questes*.
- Prieur, J. M. (2006). Contact de langues et positions subjectives, *Langage et société*, 116, 111-118.
- Prudent, L. F. (2005). Langue et culture créoles : création d'une discipline et construction de normes. *Revue française de linguistique appliquée*, 10, 103-114
- Pulvar, O. (2008). Langues créoles dans les Outre-mers français : programme scientifique et projet identitaire. *Philologica Jassyensia*, 1, 167-183.
- Saussure (de), F. (2002). *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.